

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Haridusteaduste instituut

Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Anastassia Leljavina

SPETSIIFILISE KÕNEARENGUPUUDE VÄLJA SELGITAMINE  
KAKSKEELSETEL LASTEL DÜNAAMILISE HINDAMISE TEEL

magistritöö

Juhendaja: Merit Hallap

Tartu 2017

## Kokkuvõte

Spetsiifilise kõnearengupuude välja selgitamine kakskeelsetel lastel dünaamilise hindamise teel

Käesoleva töö eesmärgiks oli selgitada, kas ja kuidas võimaldab dünaamiline hindamine eristada kakskeelseid eakohase kõnearenguga lapsi kakskeelsetest spetsiifilise kõnearengupuudega lastest. Uurimuses osales kolm eakohase arenguga 4-6-aastast vene-eesti kakskeelset last ning kolm spetsiifilise kõnearengupuudega 4-6-aastast vene-eesti kakskeelset last. Uurimiseks kasutati töö autori poolt koostatud keelelisi ülesandeid, millega hinnati omadussõnalise sõnavara mõistmist ja kasutamist enne ja pärast õpetamist. Tulemused näitasid, et eakohase arenguga kakskeelsed lapsed omandavad uut sõnavara kiiremini ja püsivamalt kui kakskeelsed spetsiifilise kõnearengupuudega lapsed ning dünaamiline hindamine on efektiivne meetod kahe lasterühma eristamiseks.

Märksõnad: kakskeelsus, spetsiifiline kõnearengupuue, dünaamiline hindamine

## Abstract

Identification of Specific Language Impairment in Bilingual Children Using Dynamic  
Assessment

The purpose of the present study was to determine whether and how it is possible to differentiate bilinguals with specific language impairment (SLI) from their peers with typical language development (TLD) using dynamic assessment. The participants of this study were three 4-6 years old Russian-Estonian bilingual children with SLI and three 4-6 years old Russian-Estonian bilingual children with TLD. For the investigation were used linguistic tasks that assessed the comprehension and the use of adjectival vocabulary before and after intervention. The results suggest that bilingual children with typical language development acquire new vocabulary faster than bilingual children with specific language impairment and dynamic assessment is effective method for differentiating these two groups of children.

Keywords: bilingualism, specific language impairment, dynamic assessment

## Sisukord

Kokkuvõte.....	2
Abstract.....	2
Sissejuhatus.....	4
<i>Spetsiifilise kõnearengupuude välja selgitamine kakskeelsetel lastel.....</i>	<i>5</i>
<i>Dünaamiline hindamine.....</i>	<i>8</i>
<i>Sõnavara areng kakskeelsetel lastel.....</i>	<i>10</i>
<i>Sõnavara areng spetsiifilise kõnearengupuudega lastel.....</i>	<i>12</i>
Metoodika.....	15
Valimi kirjeldus.....	15
<i>Spetsiifilise kõnearengupuudega (SKAP KK) laste rühm.....</i>	<i>15</i>
<i>Eakohase arenguga (EK KK) laste rühm.....</i>	<i>16</i>
Uuringu protseduur ja mõõtevahendid.....	17
Eelhindamine.....	17
Õpetamine.....	20
Järelhindamine.....	22
Küsimustik.....	23
Tulemused ja arutelu.....	24
<i>Kahe lasterühma eelhindamise tulemused.....</i>	<i>24</i>
<i>Õpetamine.....</i>	<i>26</i>
<i>Kahe lasterühma esimese järelhindamise tulemused.....</i>	<i>27</i>
<i>Kahe lasterühma teise järelhindamise tulemused.....</i>	<i>29</i>
Tänu sõnad.....	37
Autorsuse kinnitus.....	38
Kasutatud kirjandus.....	39
LISAD	

## Sissejuhatus

Eestis elab tänapäeval palju eri rahvusest inimesi. Statistikaameti 2016.aasta andmetel moodustavad neljandiku (25,1%) Eesti elanikkonnast venelased (Rahvaarv rahvuse ..., 2016). Kuna riigikeeleks on eesti keel, siis hoolitsevad vene rahvusest laste vanemad üha enam selle eest, et juba varases eas õpiksid lapsed lisaks emakeelele eesti keelt. Samuti on tänapäeval palju peresid, kus üks abikaasadest on eesti ja teine vene rahvusest. Viimaste aastakümnete jooksul on seega kakskeelsete laste arv oluliselt kasvanud ning seoses sellega on suurenenud vajadus kakskeelsuse uurimise järele. Üks olulisemaid uurimise eesmärke on leida kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega (KK SKAP) laste kõnes esinevad tunnused, mis aitavad eristada neid kakskeelsetest eakohase arenguga (KK EK) lastest.

Eestis on siiani magistritööde raames uuritud eakohase arenguga kakskeelsete laste tekstimõistmist (Höbemägi, 2010; Lehes, 2009), tekstiloomet (Kuuseoja, 2014; Soosaar 2015), jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste seost (Zakharova, 2015) ning 3-4-aastaste laste kõnetesti sobivust kakskeelsete laste kõne hindamiseks (Henberg & Kask, 2016). Kakskeelseid kommunikatsioonipuudega lapsi on seni uuritud kahes magistritöös (Raja & Rants, 2013; Lahtein, 2017). Uurimuste tulemused näitasid, et kakskeelsed SKAP lapsed erinevad eakohase arenguga kakskeelsetest lastest grammatiliste oskuste, verbaalse ja mitteverbaalse info töötlemise ning jutustuses sidususe vahendite kasutamise poolest. Tööde autorite järgi takistab aga väike valim üldistavate järelduste tegemist vene-eesti kakskeelsete SKAP laste kohta ning diferentsiaaldiagnostika välja arendamiseks nimetatud uurimuste tulemustest ei piisa.

Kakskeelsete laste keeleline areng erineb nii ükskeelsete eakaaslaste omast kui ka samu keeli kõnelevate kakskeelsete laste omast, mistõttu on kakskeelsuse uurimine keeruline. Esiteks tuleb uurimisel arvestada sellega, et kakskeelsed lapsed puutuvad igapäevaselt kokku mõlema keelega ning nende keelelised teadmised ja oskused jaotuvad ajus ükskeelsetest lastest erinevalt (Lugo-Neris, Peña, Bedore, Gillam, 2015). Samuti mõjutab kakskeelse lapse keelelist arengut sisend, kuna mõlema keele oskused arenevad vastavalt sellele, kui suur on mõlema keele esinemissagedus lapse keelekeskkonnas (Scheidnes, Tuller, 2016). Kõik kakskeelsed lapsed puutuvad kahe keelega kokku erineval määral, seega erineb alati ka nende saadud sisend, mistõttu erinevad omavahel ka samaealiste kakskeelsete laste keelelised oskused (Altman, Armon-Lotem, Fichman & Walters, 2016; Jacewicz, Fox, Salmons, 2011). Lisaks mõjutab kakskeelse lapse keelelist arengut:

- a) vanus, millal on igat keelt omandama hakatud,
- b) see, kuivõrd on üks keel teisele keelele mõju avaldanud,
- c) see, milline keel on igapäevaelus rohkem kasutusel (Paradis, 2010).

Kuna kakskeelsuse uurimisel tuleb arvestada mitme eelnevalt nimetatud teguriga, mis on iga lapse puhul individuaalsed, siis ei anna ükskeelsete laste kõne hindamiseks ette nähtud testid usaldusväärset tulemust. Samuti ei sobi kakskeelsete laste uurimiseks need ülesanded, mis on koostatud lähtuvalt konkreetse vanuses laste eeldatavatest teadmistest, kuna neis võivad ka eakohase arenguga kakskeelsed lapsed saada madalaid tulemusi ülesannetega seotud keelekasutuse kogemuste puudulikkuse tõttu (Patterson, Rodriguez, Dale, 2013). Kakskeelsed lapsed on keelelistes ülesannetes saanud madalate tulemuste tõttu saanud mõnikord valediagnoosi – arvatakse, et lapsel on kõnearengupuue, kuigi tegelikult tal seda ei esine (Kohnert, 2010).

Üheks SKAP eristamise võimaluseks kakskeelsete laste hulgas on hinnata lapse oskustes toimunud muutusi lühiajalise õpetamise ja juhiste andmise järel, st kasutada dünaamilist hindamist (Kapantzoglou, Restrepo, Thompson, 2012; Kohnert, 2010; Thordardottir, 2015). Lapse keelelisi oskusi hinnatakse antud meetodi puhul enne ja pärast sekkumist. Lisaks keelelistele oskustele võimaldab dünaamiline hindamine uurida lapse keelelise töötluse võimeid, mis on SKAP lastel nii ükskeelsetest kui kakskeelsetest eakohase arenguga lastest nõrgemad (Kohnert, Medina, 2009). Dünaamilise hindamise eeliseks on ka asjaolu, et viimasele keeleliste oskuste uurimisele eelneb õpetamine ning lastel on hindamise ajaks olemas ülesandega seotud kogemused. Nii saavad eakohase arenguga lapsed häid tulemusi, kuna nad suudavad omandada uusi oskusi lühikese perioodi vältel. Kõnearengupuudega lapsed vajavad aga pikaajalist süstemaatilist õpetamist ja mitmekülgset abi, selleks et uued oskused kinnistuksid (Patterson, Rodriguez, Dale, 2013).

Eestis pole varasemalt dünaamilist hindamist kakskeelsete eakohase arenguga ja kakskeelsete SKAP laste eristamiseks kasutatud. Käesolevas töös õpetatakse vene-eesti kakskeelsetele lastele uut omadussõnalist sõnavara ning püütakse välja selgitada, kas dünaamilise hindamise teel on võimalik eristada spetsiifilise kõnearengupuudega lapsi eakohase arenguga lastest.

#### *Spetsiifilise kõnearengupuude välja selgitamine kakskeelsetel lastel*

Kõne arengu probleemid võivad tuleneda kuulmislangusest, neuroloogilistest häiretest, autismispektri häirest või kognitiivsest mahajäämusest. Sellisel juhul kaasnevad kommunikatsioonipuudega probleemid ka teistes arengu valdkondades. Samas võib kõne areng olla kahjustunud ka primaarselt. Sellist tüüpi kõne arengu puuet, millel puuduvad ilmselged põhjused, nimetatakse inglisekeelses teaduskirjanduses *specific language impairment* ehk SLI (Bishop, 2004; Grimm, Schulz, 2014). Eesti keeles on selle vasteks termin spetsiifiline kõnearengu puue ehk SKAP (Padrik, 2006). SKAP lastel ei ole neuroloogilist kahjustust,

kognitiivset mahajäämust, kuulmislangust ega psühho-emotsionaalseid häireid, mis võiksid kõnearengupuuet põhjustada (Clahsen, Rothweiler, Sterner, Chilla, 2014; Leonard, 2014).

Ükskeelsete SKAP laste kõnes esinevad tunnused on uurijate poolt välja selgitatud juba mitmes keeles, k.a eesti keeles (Clahsen, et al., 2014; Padrik, 2016). Palju vähem on teada kõnearengupuude esinemise tunnustest kakskeelsete laste kõnes. Hetkel on kakskeelsetel lastel SKAP esinemise põhitunnuseks see, et puue väljendub mõlemas keeles (Gillam, Peña, Bedore, Bohman, Mendez-Perez, 2013).

Kakskeelsed lapsed on heterogeenne rühm, kelle keelelised oskused erinevad omavahel. Nagu eelnevalt mainitud, mõjutavad kakskeelse lapse keelelist arengut mõlemas keeles saadud sisend, keelte omandamise aeg, keeltevaheline mõju ning domineeriva keele olemasolu (Paradis, 2010; Scheidnes, Tuller, 2016). Kohnerti (2010) järgi mõjutavad kakskeelse lapse keelelist arengut ka lapse vanus ning perekondlik ja kultuuriline taust, mida tuleb samuti uurimisel arvestada.

Sarnaselt kakskeelsetele lastele moodustavad ka spetsiifilise kõnearengupuudega lapsed heterogeense rühma, kes erinevad omavahel mitte ainult olemasolevate oskuste ja teadmiste, vaid ka puudulike oskuste iseloomu ja puude raskusastme poolest. Kui kõnearengupuude välja selgitamiseks kasutatakse sellist hindamisvahendit, millega jäävad uurimata konkreetse lapse nõrkused mingis valdkonnas, siis võib puue jääda tema puhul diagnoosimata (Grimm & Schulz, 2014). Kakskeelsete laste hulgas on SKAP välja selgitamine keeruline, kuna usaldusväärsete tulemuste saamiseks tuleb uurimisel arvestada nii kakskeelsete eakohase arenguga kui ükskeelsete SKAP laste keelelise arengu eripäraga (Gillam, et al., 2014; Kohnert, 2010). Suurimaks raskuseks kakskeelsete SKAP laste uurimisel on laste kõnes esinevate tunnuste analüüs ja saadud tulemuste tõlgendamine. Väljakutse seisneb selles, et tuleb eristada, millised kõnes esinevad tunnused tulenevad kakskeelsete laste keelelise arengu eripärast ning millised tunnused viitavad kõnearengupuude esinemisele (Kohnert, 2010; Paradis, 2010; Scheides, Tuller, 2016).

Üks logopeedilises praktikas enam levinud SKAP diagnoosimise meetoditest ükskeelsete laste seas on standardiseeritud testid (Gillam, et al., 2013). Nende testide kasutamisel on mitmeid eeliseid:

- 1) võimalus määrata puude raskusastet, võrreldes saadud tulemusi eakaaslaste omadega;
- 2) võimalus kasutada teoreetiliselt põhjendatud usaldusväärseid vahendeid;
- 3) võimalus tõlgendada testis saadud tulemusi objektiivselt.

Samas toetutakse testi abil puude diagnoosimisel punktide normaaljaotusele, mis ei arvesta individuaalseid keelekasutuse eripärasid ega võimalda leida konkreetseid SKAP laste kõnes

esinevaid tunnuseid, mis eristaksid neid eakohase arenguga lastest (Bishop, 2004). Enamasti kasutatakse logopeedias (sõel)teste abi vajavate isikute välja selgitamiseks ning lapse oskustest esmase ülevaate saamiseks (Padrik, 2016). Kakskeelsete laste puhul ei saa SKAP identifitseerimiseks standardiseeritud teste kasutada. Nende laste keeleliste oskuste variatiivsuse tõttu pole uurijatel õnnestunud kirjeldada tüüpilise kakskeelse lapse kõne arengut ehk puudub norm, millele saaks testide tulemuste tõlgendamisel toetuda (Armon-Lotem, 2012; Thordardottir, 2015). Kakskeelse lapse ükskeelsetele mõeldud testi madal sooritus või selle ebaõnnestumine ei tähenda kõne arengu puude esinemist, kuna kakskeelsete laste keeleõppe mehhanismid ja kogemused erinevad märgatavalt ükskeelsete laste keelesüsteemi omandamisest (Kohnert, 2010).

Üheks SKAP esinemise tunnuseks kakskeelsel lapsel on puude väljendumine mõlemas keeles, järelikult peab kakskeelse lapse uurimisel kasutama mõlemat keelt (Thordardottir, 2015). Ühes keeles kakskeelsete laste keeleliste oskuste hindamine alahindab kakskeelsete laste võimeid, kuna arvesse jäävad võtmata teise keelega seotud teadmised ja oskused (Scheidnes, Tuller, 2016).

Veel üks põhjus, miks kõnearengupuude välja selgitamiseks ei piisa standardiseeritud hindamisvahendite kasutamisest, on see, et keele omandamine eeldab erinevaid kognitiivseid võimeid, mida testidega ei hinnata. SKAP laste puhul on aga nende võimete eripära keeleliste oskuste omandamise raskuste põhjuseks (Archibald, 2017). Ka Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonnas läbi viidud uurimuses (Raja, Rants, 2013) said ükskeelsed SKAP ja vene-eesti kakskeelsed SKAP lapsed kõigis keelelist töötlust nõudvates ülesannetes madalaid tulemusi. Kõne arengu hindamisel tuleb seega arvestada ka asjaolu, et nii üks- kui kakskeelsetel SKAP lastel on puudulik verbaalne töömälu. Nimetatud tunnus peaks uurimise tulemusena esile tulema.

Grimmi ja Schulzi (2014) järgi peaks spetsiifilise kõnearengupuude diagnoosimine nii üks- kui kakskeelsete laste puhul tuginema keeleliste oskuste ja keelelise töötluste hindamisele ning lapsevanema poolt saadud andmetele lapse varajase kõne arengu ja pereliikmetel esinenud suulise või kirjaliku kõne- ja keelepüüete kohta. Ilmselgete põhjusteta eakaaslastega võrreldes mahajäänud keeleliste oskuse arengut peetakse üheks olulisemaks spetsiifilise kõnearengupuude esinemise kriteeriumiks (Bishop, 2004). Piki-uuringud näitasid, et lastel, kellel hiljem tuvastati SKAP, tulid esimesed sõnad kõnesse umbes 18-kuuselt ja hiljem. Eakohase arenguga lapsed kasutavad oma kõnes esimesi sõnu aga 10- kuni 15-kuuselt. Samuti on leitud, et võrreldes eakohase arenguga lastega, on tulevikus SKAP diagnoosi saanud lastel 2-aastaselt olnud tunduvalt väiksem aktiivne sõnavara (Dale et al., 2003; Grimm & Schulz, 2014; Leonard, 2014). Kornevi (2006) järgi võib SKAP lapse sõnavara maht ka 2-3-aastaselt piirduda 10-30 sõnaga. Andmed perekondliku tausta kohta on olulised seetõttu, et SKAP esinemise risk on suurem

juhul, kui kellelgi lapse pereliikmetest esines varases lapseas probleeme kõne omandamisel või esinesid kirjaliku kõne puuded koolieas (Bishop, 2006).

### *Dünaamiline hindamine*

1970-ndatel aastatel pakkus Lev Vögotski välja hetkel olemasolevate teadmiste hindamise alternatiivina lapse potentsiaali ehk lähima arengu valla uurimise dünaamilise hindamise teel (Hasson, Camilleri, Jones, Smith & Dodd, 2013). Dünaamiline hindamine on üldmõiste, mis hõlmab endas erinevaid hindamismeetodeid, mille eesmärgiks on välja selgitada lapse potentsiaalsed oskused, pakkudes talle ülesannete sooritamisel abi, mis võib lõplikku tulemust parandada (Hasson, Botting, 2010). Sel viisil võimaldab dünaamiline hindamine uurida uute teadmiste omandamiseks olulisi kognitiivseid protsesse (Haywood & Lidz, 2007). Sarnaselt testidele, võib ka dünaamiline hindamine olla standardiseeritud või mittestandardiseeritud. Hetkel on maailmas dünaamilise hindamise põhimõttel koostatud standardiseeritud teste vähe ning mitmeid neist on uurijad kritiseerinud ebapiisava usaldusväärsuse ja valiidsuse pärast. Praegusel ajal kasutatakse, seega, enamasti mittestandardiseeritud dünaamilist hindamist (Hasson, Botting, 2010).

Testidest erineb dünaamiline hindamine selle poolest, et

- 1) kõik protsessis osalejad on aktiivsed – kogu tegevuse aluseks on uurija ja uuritavate vaheline kontakt ja koostöö. Testide puhul aga uurija ise uurimises ei osale.
- 2) testi tulemusena leitakse uuritavate puudujäägid keelelistes oskustes, dünaamiline hindamine võimaldab aga hinnata uuritava õppimisvõimet, st kui võrd on ta võimeline pakutavat abi vastu võtma ja uusi teadmisi omandama.
- 3) testide läbiviimiseks on ette nähtud kindel vorm, dünaamiline hindamine on sellest erinevalt paindlik ning muutlik, sõltudes osalejate tegevusest (American Speech-Language-Hearing Association ...).
- 4) dünaamiline hindamine võimaldab uurida kakskeelseid lapsi, erineva kultuuritaustaga lapsi ja arengupuute lapsi. Standardiseeritud testid aga ei sobi paljude lasterühmade uurimiseks, kuna neid on võimatu kõigi jaoks kohandada (Camilleri, Hasson, Dodd, 2014).

Haywood ja Lidz (2007) iseloomustavad dünaamilist hindamist kui interaktiivset protsessi, mille eesmärgiks on eelkõige leida raskused, mis takistavad uuritava keeleliste oskuste arenemist, leida võimalused nende raskuste ületamiseks ning hinnata kasutatud sekkumismeetodite efektiivsust.

Leontjevi (2016) uurimusest selgus, et dünaamilise hindamise kasutamine sõnatuletusoskuste õpetamisel toetab kogu keelelise süsteemi arengut, mille tulemusena muutub edukamaks laste keeleloome. Hasson ja Botting (2010) kasutasid dünaamilist hindamist kõnearengupuudega laste grammatiliste oskuste hindamiseks ja arendamiseks. Peña ja tema



kolleegid (2006) leidsid, et jutustamisoskuste õpetamisele järgneva hindamise tulemuste alusel on võimalik väga täpselt eristada eakohase arenguga ja kõnearengupuudega lapsi. Võrreldes esimese hindamisega, said eakohase arenguga lapsed teisel hindamisel oluliselt paremaid tulemusi. SKAP lastel aga kahe hindamise tulemuste vahel olulisi erinevusi ei esinenud.

Kakskeelsetel lastel on kõnearengupuude identifitseerimiseks dünaamilist hindamist veel siiski vähe kasutatud. Kuna käesolevas töös keskendutakse sõnavara arendamisele ja hindamisele, siis on järgnevalt välja toodud uurimused, mis on andnud olulist infot selle valdkonna kohta.

Restrepo, Morgan ja Thompson (2013) kasutasid dünaamilist hindamist hispaania-inglise kakskeelsete kõnearengupuudega ja hispaania-inglise kakskeelsete eakohase arenguga laste sõnavara võrdlemisel. Üheks töö eesmärkidest oli selgitada, kas sõnavara õpetamine mõlemas keeles annab paremaid tulemusi kui ükskeelne õpetamine. Tulemustest selgus, et kakskeelsete kõnearengupuudega laste keeleliste oskuste arengut toetab kakskeelne õpetamine – need, kellele õpetati sõnavara mõlemas, said ühes keeles õpetatud lastega võrreldes paremaid tulemusi. Teine töö eesmärk oli selgitada, kas ja kuivõrd erinevad kakskeelsete kõnearengupuudega ja kakskeelsete eakohase arenguga laste tulemused pärast sõnavara õpetamist – KK EK lapsed mõistsid ja kasutasid mõlemas keeles oluliselt rohkem sõnu kui KK SKAP lapsed.

Peña, Iglesias ja Lidz (2001) võrdlesid oma uurimuses eakohase arenguga ja kõnearengupuudega üks- ja kakskeelsete laste sõnavaralisi oskusi, kasutades olemasolevate oskuste hindamiseks välja töötatud vahendeid ning dünaamilist hindamist. Töö eesmärgiks oli selgitada, milline hindamismeetod sobib kõnearengupuudega ja puudeta laste eristamiseks paremini. Osalejad jagunesid kahte rühma – ühte rühma kuulunud üks- ja kakskeelsete laste sõnavara uurimiseks kasutati teste, teise rühma laste sõnavara uuriti dünaamilise hindamise teel. Tulemused näitasid, et dünaamiline hindamine võimaldab eristada eakohase arenguga lapsi kõnearengupuudega lastest efektiivsemalt kui testid, kuna hinnatakse laste sõnavara omandamise võimet, mitte keelelisi oskusi antud ajahetkel ning seeläbi arvestatakse ka kakskeelsete laste keelelise arengu eripäraga. Kakskeelsed eakohase arenguga lapsed said õpetamisele eelneva hindamise tulemustega võrreldes märgatavalt paremaid tulemusi järelhindamisel. Kõnearengupuudega laste tulemused aga kahel hindamise korral oluliselt ei erinenud.

Ka Kapantzoglou, Restrepo ja Thompson (2012) kasutasid dünaamilist hindamist uurimaks, kas kakskeelsete eakohase arenguga ja kakskeelsete SKAP laste tulemused erinevad pärast sõnavara õpetamist. Autorid järeldasid, et dünaamiline hindamine sobib kahe lasterühma eristamiseks, kuna eakohase arenguga kakskeelsed lapsed löid uue sõnavara omandamisel teise rühmaga võrreldes kiiremini fonoloogilisi ja semantilisi seoseid, mis aitasid neil sõnu paremini mõista ja seetõttu püsivalt meelde jätta. Nimetatud uurimuses kasutati õpetamisel ja hindamisel

tähenduseta- ehk pseudosõnu.

Mitmete uurijate (Armon-Lotem, Chiat, 2012; Kan & Windsor, 2010; Schwartz, 2009) järgi sobivad tähenduseta sõnad kõnearengupuudega kakskeelsete laste eristamiseks tähendusega sõnadest paremini. Tähenduseta sõnade kasutus ei ole mõjutatud keelelistest teadmistest, mis on ka kakskeelsetel eakohase arenguga lastel puudulikud. Seega võimaldab pseudosõnade kasutamine luua kõigile uuritavatele võrdseid tingimusi, kuna kellelgi lastest ei ole enne uurimist võimalust õpetatavate sõnadega kokku puutuda (Kapantzoglou, 2012). Dispaldro, Leonard ja Deevy (2013) uurisid, kas ja kui võrd erinevad eakohase arenguga ja kõnearengupuudega laste tulemused päris- ja pseudosõnade järele kordamisel. Tulemused näitasid, et kõnearengupuudega lastele oli tähenduseta sõnade järelekordamine tähendusega sõnadega võrreldes oluliselt keerulisem. Eakohase arenguga laste tulemustes aga olulist vahet ei esinenud.

#### *Sõnavara areng kakskeelsetel lastel*

Laste keelelist ja kognitiivset arengut uurivates testides on alati olemas sõnavara uurimise osa, kuna sõnavara areng on üks olulisematest laste keeleliste võimete näitajatest (Rice, Hoffman, 2014). Saarso (2000) järgi on sõnavara keele liikuvaim ja muutlikum osa, kuna ümbritseva tegelikkuse muutumisel muutuvad ka sõnad, mida kasutatakse oma mõtete väljendamiseks.

Laste sõnavara arengut on maailmas uuritud palju ja seda nii kvantitatiivseid kui ka kvalitatiivseid meetodeid kasutades. Kvantitatiivse uurimise puhul hinnatakse varajases eas lapse poolt produtseeritud leksikaalsete ühikute hulka. Selline uurimismeetod sobib alla 3-aastaste laste uurimiseks, kuna just esimese kolme eluaasta jooksul peegeldab kõnes aktiivselt kasutatavate sõnade arv lapse sõnavara mahtu. Kvalitatiivse uurimismeetodi puhul uuritakse sõnavaras olevate sõnade tähendusi ja sõnadevahelisi seoseid (Rinker, Budde-Spengler, Sachse, 2016).

Caselli, Casadio ja Bates'i (1999) järgi läbivad ükskeelsed lapsed sõnavara arengus 4 etappi. Kõigepealt tulevad lapse kõnesse esimesed sõnad, mille aluseks on igapäevaselt tajutavad objektid ja tegevused. Kui aktiivses sõnavaras on ~50 sõna, algab teine etapp, millele on iseloomulik nimisõnalise sõnavara aktiivne kasv. Kolmandal etapil, kui lapse sõnavaras on üle 100 sõna, hakkab arenema ka tegu- ja omadussõnaline sõnavara ning laps hakkab moodustama lühikesi fraase. Neljandal etapil hakkab laps omandama erinevaid grammatilisi funktsioone väljendavaid sõnu.

Kakskeelsete laste sõnavara mõlemas keeles sõltub keeltega kokkupuute ajast, sisendist ning keelte kasutamise võimalustest (Bedore, Peña, Garcia, Cortez, 2005). Suurem osa kakskeelsete laste sõnavara uurivatest teadustöödest keskendub simultaanse kakskeelsusega lastele – kui alla 3-aastased lapsed omandavad kahte keelt samaaegselt (Hoff, Rumiche,

Burridge, Ribot, Welsh, 2014; Montrul, 2008). Leiti, et samaaegselt kahte keelt omandanud laste keeleline areng järgib ükskeelsete laste sõnavara arenguga sarnast tendentsi, kuid kakskeelsetel lastel jaotuvad omandatavad oskused kahe keele vahel. Keelelise arengu algetapil omandavad simultaanse kakskeelsusega lapsed kahte keelt kui ühte – mõlema keele jaoks on ühine süsteem. Laste kõnes väljendub see sagedase kahe keele segistamisena ehk koodivahetusena. Laps kasutab siis suhtlemiseks mõlemas keeles omandatud keelendeid, kuna ta ei teadvusta veel keelte erinevust. Järgmiseks etapiks on keelte eristamine, et mõlema keele oskused saaksid edaspidi areneda teineteisest sõltumatult (Tchirsheva, 2012). Samuti peavad simultaanse kakskeelsusega lapsed õppima algusest peale arvestama oma vestluspartneri ja tema poolt kasutatava keelega ning oskama vajadusel kiiresti ühelt keelesüsteemilt teisele ümber lülituda (Brojde, Ahmed, Colunga, 2012; Tchirsheva, 2012).

Suktsessiivse kakskeelsuse puhul hakatakse teist keelt õppima pärast seda, kui esimene keel on juba mingil tasemel omandatud (Montrul, 2008). Suktsessiivse kakskeelsusega laste sõnavara arengut uurivad tööd piirduvad enamasti koolieelikute ja neist vanemate laste uurimisega. Varajases eas suksessiivse kakskeelsusega laste sõnavara arengut on uuritud vähe (Gatt, Grech, Dodd, 2015). Erinevate uurimuste tulemused näitavad, et suksessiivse kakskeelsusega laste keeleliste oskuste areng on ükskeelsete lastega sarnane vaid esimese keele omandamisel. Teise keele omandamise protsess erineb ükskeelsete ja simultaanse kakskeelsusega laste omast ajastuse ja järjepidevuse poolest – osa oskustest omandatakse hiljem või võivad need jääda puudulikeks (Tchirsheva, 2012). Teise keele sõnavara omandamise kiirust mõjutab lapse vanus – vanuse kasvades suureneb lapse kognitiivne küpsus ning sellepärast saavad vanemad lapsed uue sõnavara omandamisega kiiremini hakkama (Golberg, Paradis, Crago, 2008).

Padriku ja Hallapi (2016) järgi sarnaneb suksessiivse kakskeelsusega lapse keelekasutus teise keele omandamise algetappidel alakõnega lastega. Bialystok ja tema kolleegid (2010) leiavad samuti, et suksessiivse kakskeelsusega laste sõnavara on nii mahult kui tähenduselt piiratum kui samu keeli kõnelevate ükskeelsete laste oma, kuna mõned sõnad esinevad ainult ühe keele kontekstis. Selline järeldus põhineb uurimuse (Bialystok, et al., 2010) tulemustel, mille järgi said 3–10-aastased ükskeelsed lapsed suksessiivse kakskeelsusega eakaaslastest oluliselt paremaid tulemusi inglisekeelse sõnavara mõistmise testis.

Mõlemas keeles saadud sisend on seotud sellega, kas lapse keelelised oskused (k.a sõnavara) on mõlemas keeles võrdsed või valdab laps ühte keelt teisest paremini (Gatt, et al., 2015). Võrreldes ükskeelsete eakaaslastega, on kakskeelse lapse saadud sisend piiratum, sest see on jaotatud kahe keele vahel (Storms, Ameel, Malt, 2015). Täpsemalt on kakskeelsetel lastel ükskeelsetega võrreldes nõrgemad seosed sõna vormi ja tähenduse vahel. Sellest tulenevalt

suureneb kakskeelsetel lastel mõlemas keeles sõnavara ükskeelsete lastega võrreldes aeglasemalt (Gollan, et al., 2008; Kan, Sadagopan, 2014).

### *Sõnavara areng spetsiifilise kõnearengupuudega lastel*

Peamiseks SKAP laste probleemiks on grammatiliste oskuste omandamine ning sõnavaraline areng on, võrreldes grammatilise arenguga, suhteliselt hea (Padrik, 2006, 2016). Kuna tegemist on aga süsteemse kõnepuudega, mille puhul on kahjustatud kõik kõnevaldkonnad, siis on uurimuste tulemused näidanud, et spetsiifilise kõnearengupuudega laste kõnes on märgatavad ka olulised sõnavaralised puudujäägid (Bishop, 2006; Rice, Hoffman, 2014).

SKAP laste sõnavara on piiratud nii mahult kui tähenduselt. Mahu piiratus tähendab seda, et lapse sõnavaras on arvuliselt vähe sõnu. Tähendusliku piiratuse puhul on lapsel vähesed teadmised objektist ning objektide ja nähtuste vahelistest seostest, mida konkreetsete sõnadega tähistatakse (Saarso, 2000). Samuti tulevad spetsiifilise kõnearengupuudega laste kõnes esile sõnaleidmisraskused – vaatamata sõna olemasolule sõnavaras, ei suudeta antud sõna mälust esile kutsuda ja iseseisvalt kõnes kasutada. Sõnaleidmisraskused väljenduvad SKAP laste kõnes sagedaste pausidena sõnade ja lausungite vahel, ütluse katkestamise ja uuesti alustamisena, sõnade asendamisenä, kordustena ning häämitsuste ehk üneemide (*ee*, *mm*) kasutamisenä (Padrik, 2016). Kovšikovi (2006) järgi on SKAP laste passiivse sõnavara maht võrreldav eakohase arenguga laste omaga. Selline järeldus põhineb uurimusel, milles kõnearengupuudega lapsed said eakohase arenguga lastega sarnaseid tulemusi ülesandes, kus nad pidid osutama kuuldu sõna tähistavale pildile. Sama uurimuse tulemustest selgus, et aktiivne sõnavara on SKAP lastel oluliselt piiratum kui passiivne.

Laste sõnavara omandamist mõjutavad erinevad faktorid, nagu sõnadega kokkupuude ja nende esinemissagedus, sõnade häälikuline struktuur ning omandatavas keeles kõlaliselt või tähenduselt sarnaste sõnade olemasolu (ingl.k. termin *neighborhood density*) (Kapantzoglou, et al., 2012). Kui lapse jaoks tundmatu sõna sarnaneb tema sõnavaras juba olemasoleva sõnaga, siis loob ta nende vahel seose, mis aitab tal uut sõna omandada. SKAP laste puhul on aga leitud, et eakohase arenguga lastega võrreldes on neil nõrgemad fonoloogilised ja semantilised seosed, mistõttu omandavad nad uut sõnavara eakohase arenguga lastest aeglasemalt (Estes, Evans, Else-Quest, 2007; Kapantzoglou, et al., 2012). Eelnevas alapeatükis on mainitud, et ka kakskeelsete laste sõnade vahel on sageli nõrgad seosed. Kahe lasterühma (SKAP ja KK) puhul tulenevad seoste loomise raskused aga erinevatest põhjustest. Kakskeelsete eakohase arenguga laste puhul on sõnadevahelised seosed piiratumad sisendi jaotumise tõttu kahe keele vahel (Gollan, et al., 2008). SKAP lastel on aga selle põhjuseks infotöötuse puudulikkus (Aguilar-Mediavilla, Buil-Legaz, Perez-Castello, Rigo-Carratala & Adrover-Roig, 2014; Archibald, 2017; Padrik, 2016;

Vugs, Hendriks, Cuperus, Verhoeven, 2014). Erinevate uurimuste tulemused näitasid, et nii üks- kui kakskeelsetel SKAP lastel on puudulik verbaalne töömälu. Samuti on leitud, et SKAP lastel on eakaaslastega võrreldes aeglasem keelelise info töötlus (Kohnert, 2010).

Aguilar-Mediavilla ja tema kolleegide (2014) uurimuses said kakskeelsed spetsiifilise kõnearengupuudega lapsed kontrollgrupiga võrreldes märgatavalt madalamaid tulemusi kõigis keelelist töötlust mõõtvates ülesannetes. Riccio, Cash ja Cohen (2007) järgi on spetsiifilise kõnearengupuudega lastele lisaks puudulikule uute keeleliste oskuste omandamisele iseloomulik ka puudulik oskuste säilimine. Uurimuse (Desmottes, Meulemans, Maillart, 2016) tulemused on näidanud, et SKAP lastel on puudulik pikaajalise mälu osa, mis vastutab omandatud keeleliste üksuste salvestamise, säilitamise ja meenutamise eest. Sellest tulenevalt säilivad SKAP lastel uued keelelised oskused lühiajaliselt.

Lukács, Kemény, Lum ja Ullman (2017) hindasid ükskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega ja ükskeelsete eakohase arenguga laste tähendusega ja tähenduseta sõnade omandamist kahel korral. Mõlemal hindamisel said eakohase arenguga lapsed SKAP lastest oluliselt paremaid tulemusi. Esimesel hindamisel ilmnis SKAP laste puudulik sõnavara omandamise võime, teisel hindamisel ilmnis omandatud sõnavara puudulik meenutamine. Samuti erinesid mõlemal lasterühmal päris- ja pseudosõnade omandamise tulemused. Mõlemal hindamise korral said nii EK kui SKAP lapsed paremaid tähendusega sõnade omandamise tulemusi. Tähenduseta sõnade omandamise ja meenutamise tulemused olid mõlemal lasterühmal madalamad.

Kambanaros, Michaelides ja Grohmann (2015) uurisid mitmekeelse spetsiifilise kõnearengupuudega lapse sõnavaraoskuste säilimist, võrreldes tema tulemusi mitmekeelsete eakohase arenguga laste ja vastavates keeltes kõnelevate ükskeelsete SKAP laste oskustega. Ükskeelsed SKAP lapsed said antud uurimuses madalamaid tulemusi kui mitmekeelsed eakohase arenguga lapsed. Mitmekeelsel SKAP lapsel avaldus puudulik sõnavara meenutamine kõikide keelte kasutamisel ning tema tulemused olid oluliselt madalamad nii eakohase arenguga mitmekeelsete laste omadest kui ükskeelsete SKAP laste omadest. Antud töö tulemused kinnitavad, et kakskeelsed SKAP lapsed vajavad sõnade omandamiseks suuremat korduste arvu ning järelikult ka oluliselt rohkem aega kui eakohase arenguga kakskeelsed lapsed. Samuti saab nimetatud uurimuse tulemustest järeldada, et kakskeelsed SKAP lapsed säilitavad uusi sõnu lühiajaliselt, võrreldes eakohase arenguga lastega, kellel püsivad uued teadmised ja oskused pikaajaliselt.

Nii kakskeelsetel eakohase arenguga kui ükskeelsetel SKAP lastel esinevad puudujäägid mitmes kõnevaldkonnas ning traditsiooniliste hindamisvahendite kasutamisest kakskeelsete laste hulgas kõnearengupuude eristamiseks ei piisa.

Käesoleva magistritöö eesmärk on selgitada, kas ja kuidas võimaldab dünaamiline hindamine eristada kakskeelseid eakohase arenguga lapsi kakskeelsetest spetsiifilise kõnearengupuudega lastest.

Mitmete uurimuste (Kapantzoglou, Restrepo, Thompson, 2012; Peña, Iglesias, Lidz , 2001; Restrepo, Morgan ja Thompson, 2013) tulemused näitasid, et eakohase arenguga kakskeelseid lapsi saab kõnearengupuudega lastest eristada, võrreldes kahe lasterühma uue sõnavara omandamise võimet. Saadud tulemuste põhjal järelavad autorid, et dünaamiline hindamine on efektiivne meetod kõnearengupuudega laste eristamiseks kakskeelsete laste hulgas. Toetudes antud uurimustele, on käesolevas töös püstitatud järgmised uurimisküsimused ning ülesanne:

1. Millised on KK SKAP ja KK EK laste tulemused eelhindamisel uuritavate omadussõnade omandatuse osas?
2. Kas ja kui võrd erinevad KK SKAP ja KK EK laste tulemused pärast omadussõnade õpetamist?
3. Kas ja kui võrd erinevad KK SKAP ja KK EK laste tulemused eesti ja vene keeles?
4. Kas ja kui võrd mõjutab KK SKAP ja KK EK laste tulemusi õpetatavate sõnade valik – tähendusega sõnad vs. pseudosõnad/tähenduseta sõnad?

Ülesanne: Koostada sõnavara õpetamiseks eesti ja vene keeles tegevuskavad (4 tundi + 4 tundi).

## Metoodika

Magistritöös kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit. Täpsemalt on tegemist sekkumise mõju uuriva tegevusuuringuga, mida eristab teistest uurimisviisidest selle praktiline rakendatavus (Laherand, 2008; Löffström, 2011).

*Valimi kirjeldus*

Käesolevas töös on tegemist mugavusvalimiga, mille moodustamiseks võeti ühendust kahe Tartu linna koolieelses lasteasutuses töötava logopeediga, kes aitasid otsida uuringusse lapsi. Uuringus osales kuus last vanuses 56 kuud kuni 72 kuud (keskmine vanus 64 kuud), nende hulgas neli tüdrukut ja kaks poissi. Minimaalseks vanuseks valiti 56 kuud sellepärast, et alles peale 4-aastaseks saamist on võimalik diagnoosida SKAP, kuna selles vanuses tuleb esile eakaaslastega võrreldes erinev keeleline areng (Tomblin, 2009; viidatud Hallap, Padrik, Raudik, 2014 j).

Uuringus osalevad lapsed jagunesid kahte gruppi: esimese katserühma moodustasid kolm eakohase arenguga vene-eesti kakskeelset last (KK EK), teise katserühma moodustasid kolm spetsiifilise kõnearengupuudega vene-eesti kakskeelset last (KK SKAP). Valimi koostamisel toetuti logopeedide eksperthinnangule. Spetsiifilise kõnearengupuudega laste puhul pidi logopeedi poolt olema kinnitatud kõnearengupuue. Uurimuses osalejate valimisel välistati SKAP laste puhul alakõne I ja II astmel olevad lapsed, kuna uurimuse raames õpetatav sõnavara pole neile veel jõukohane. Kõigi uurimuses osalevate spetsiifilise kõnearengupuudega laste puhul oli kõnepuude raskusastmeks logopeedi poolt määratud alakõne III aste.

Katseisikute seas oli nii simultaanse kui suktsessiivse kakskeelsusega lapsi. Iga uurimuses osaleva lapse kohta saadi taustandmeid lapsevanemate poolt täidetud küsimustikest (vt allpool protseduur ja mõõtevahendid).

*Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega (KK SKAP) laste rühm.* Kahel SKAP lapsel oli simultaanne kakskeelsus. Üks neist oli 5 aasta 4-kuune (64-kuune) tüdruk ( $T_{1sim}$ ), kes uurimise hetkeks oli eestikeelses lasteaias käinud 32 kuud. Viimase kahe aasta jooksul on laps saanud logopeedilist abi kõnearenduse osas nii eesti kui vene keeles. Kodus räägivad lapsega vanemad ainult vene keeles, kuid eesti keelega on laps kokku puutunud teiste pereliikmetega (vanaema ja tädiga) suheldes alates 6-kuuseks saamisest. Vanemate hinnangul on lapse eesti keele oskus enam-vähem võrdne vene keele oskusega. Esimesed sõnad tulid lapse kõnesse 16-24-kuuselt ning kahesõnalausungeid hakkas laps moodustama 25-30-kuuselt. Emakeele oskusele hinnangut andes märkisid vanemad, et lapsel ei esine raskusi oma mõtete väljendamisega vene keeles ning perel ja sõpradel on lihtne lapsega vene keeles vestelda. Lapse perekonna kohta on teada, et kellelgi pereliikmetest ei ole esinenud raskusi lugema või kirjutama õppimisel, kõnelema õppimisel ega koolis ainete õppimisel.

Teine simultaanse kakskeelsusega SKAP laps oli 5 aasta 10-kuune (70-kuune) tüdruk ( $T_{2sim}$ ), kes uurimise hetkeks on eestikeelses lasteaias käinud 42 kuud. Laps on saanud eestikeelset logopeedilist abi kõnearenduse osas viimase 3 aasta jooksul. Ema räägib lapsega kodus peamiselt eesti keeles, harva ka vene keeles, isa räägib lapsega ainult eesti keeles ning vanaema räägib lapsega ainult vene keeles. Lapsevanemate hinnangul on lapse eesti keele oskus enam-vähem võrdne vene keele oskusega. Esimesed sõnad tulid lapse kõneste 16.-25.kuul, fraase hakkas ta moodustama 25.-30.kuul ning lapse varane kõne areng erines, vanemate sõnul, üpris palju teistest sama vanade laste kõne arengust. Samuti märkisid vanemad, et lapsel on raske oma mõtteid vene keeles väljendada, kuid üldiselt on nad lapse vene keele oskusega rahul. Vanemate sõnul ei ole kellelgi lapse pereliikmetest kõnearengu probleeme esinenud.

Kolmas SKAP laps oli suksessiivse kakskeelsusega 6-aastane (72-kuune) poiss ( $P_{3suk}$ ), kes pole enne lasteaeda tulekut eesti keelega kokku puutunud. Eesti lasteaias on laps käinud 32 kuud. Viimase kahe aasta jooksul on laps saanud logopeedilist abi kõnearenduse osas nii eesti kui vene keeles. Lapsevanemate hinnangul on tema eesti keele oskus samuti enam-vähem võrdne vene keele oskusega. Esimesed sõnad tulid lapse kõneste enne 15.kuud ning fraase hakkas laps moodustama enne 24.kuud. Emakeeles väljendab laps, vanemate sõnul, oma mõtteid samamoodi kui teised vene emakeelega lapsed ning vanemad on väga rahul lapse vene keele oskusega. Kõne arengu probleeme kellelgi pereliikmetest ei esinenud.

*Kakskeelsete eakohase arenguga (EK KK) laste rühm.* Kahe eakohase arenguga lapse puhul oli tegemist simultaanse kakskeelsusega. Üks laps oli 5 aasta 10-kuune (70-kuune) tüdruk ( $T_{4sim}$ ), kes on eesti lasteaias käinud 32 kuud. Logopeedi juures on laps käinud /r/-hääliku seadel. Mõlemad vanemad räägivad kodus lapsega vene ja eesti keeles enam-vähem võrdselt. Vanemate hinnangul on lapse eesti keele oskus enam-vähem võrdne vene keele oskusega. Varasest kõne arengust on teada, et see ei erinenud teistest sama vanade laste kõne arengust. Esimesed sõnad tulid lapse kõneste enne 15.kuud, kahesõnalausungit hakkas ta moodustama enne 24.kuud (eakohane kõne areng). Vanemate sõnul väljendab laps oma mõtteid vene keeles paremini kui teised vene emakeelega lapsed ning lapse vene keele oskusega on nad väga rahul. Lapsevanemad märkisid, et kellelgi peres ei ole esinenud raskusi suulise ega kirjaliku kõne omandamisel.

Teine simultaanse kakskeelsusega eakohase arenguga laps oli 4 aasta 8-kuune (56-kuune) poiss ( $P_{5sim}$ ), kes on eesti lasteaias käinud vähemalt 32 kuud. Antud lapsel oli samuti düslaalia (rotatsism), mistõttu on ta logopeedi juures käinud häälikuseadel. Kodus räägib ema lapsega peamiselt eesti keeles, harva ka vene keeles ning isa räägib lapsega ainult vene keeles. Lapse varane kõne areng oli eakohane. Lapse vene keele oskus on vanemate hinnangul väga hea. Perekonna kohta on teada, et kirjaliku ega suulise kõne probleeme ei ole kellelgi pereliikmetest esinenud.



Kolmas eakohase arenguga laps oli suksessiivse kakskeelsusega 4 aasta 11-kuune (59-kuune) tüdruk ( $T_{6suk}$ ), kes on eesti lasteaia käinud samuti 32 kuud. Vene- ega eestikeelse logopeedi abi ei ole laps saanud. Mõlemad vanemad räägivad lapsega kodus ainult vene keeles, eesti keelega puutus laps esimest korda kokku lasteaia. Vanemate hinnangul on lapse eesti keele oskus halvem kui vene keele oskus. Lapse varane kõne areng oli eakohane ega erinenud eakaaslaste omast. Emakeeles väljendab laps oma mõtteid samamoodi kui teised, korrektsete lausete moodustamine ei tekita talle raske ning vanemad on väga rahul lapse vene keele oskusega. Perekondliku tausta kohta on teada, et kellelgi pereliikmetest ei ole kindlasti esinenud raskusi kõne omandamisel.

Andmed uurimuses osalevate laste kakskeelsuse tüübi ja vanuste kohta on välja toodud tabelis 1.

Tabel 1. *Uurimuses osalejate üldnäitajad (kakskeelsuse tüüp ja vanus)*

Valim	KK SKAP			KK EK		
	$T_{1sim}$	$T_{2sim}$	$P_{3suk}$	$T_{4sim}$	$P_{5sim}$	$T_{6suk}$
Vanus (kuudes)	64	70	72	70	56	59
Rühma keskmine vanus (kuudes)	68			62		

*Märkus.* T – tüdruk; P – poiss; sim – simultaanse kakskeelsusega; suk – suksessiivse kakskeelsusega.

Uuringu läbiviimiseks võeti koolieelsete lasteasutuste direktorilt ja kõigi laste vanematelt kirjalik nõusolek.

#### *Uuringu protseduur ja mõõtevahendid*

Magistritöös kasutati järgmist dünaamilise hindamise vormi: eelhindamine – sekkumine – järelhindamine.

*Eelhindamine.* Uurimiseks kasutati uurija poolt koostatud ülesandeid sõnavara hindamiseks ja küsimustikku lapsevanemale. Ülesannetega uuriti omadussõnade (suurustunnuseid väljendavate, kompimis- ja maitsmisaistingutega seotud) mõistmist ja kasutamist nii eesti kui vene keeles. Keelelise arengu seisukohast on sõnavara üks olulisemaid valdkondi, mille alusel hakkavad edaspidi arenema teised keelelised oskused (Dhakal, Kumaraswamy, 2016). Eestis pole aga kakskeelsete SKAP laste sõnavara seni uuritud. Omadussõnaline sõnavara valiti sellepärast, et selle omandamine erineb teiste sõnaliikide omandamisest lapseas. Esiteks tulevad üldise arengutendentsina omadussõnad laste kõnesse nimi- ja tegusõnadest hiljem, kuna vanemad nimetavad lastega suheldes objekte ja tegevusi tunduvalt rohkem, kui kirjeldavad neid ning sellest tulenevalt on laste omadussõnaline sisend nimi- ja tegusõnalisest sisendist oluliselt

väiksem (Sandhofer, Smith, Luo, 2000). Salasoo (2010) järgi ilmuvad eestikeelsed omadussõnad laste kõnesse kuni kümme korda aeglasemalt kui nimisõnad ning kaks kuni kolm korda aeglasemalt kui tegusõnad. Samuti on leitud, et omadussõnu kasutavad lapsed alguses valesti, kuna keelelise arengu algetappidel puudub lastel täpne ettekujutus omadusi tähistavate sõnade tähendusest (Voeikova, Kazakovskaja, Satjukova, 2015). Vene uurijate Voeikova jt (2015) järgi näitab omadussõnade kasutamine lapse jõudmist tasemele, kus ta on suuteline teadlikult objekti kirjeldava sõna valimiseks eristama ja võrdlema omavahel erinevate objektide tunnuseid. Magistritöö uurimuses kasutatud eestikeelsete omadussõnade nimekirja koostamisel toetuti Eesti kirjakeele sagedussõnastikule (2002) ja antonüümisõnastikule (Eesti Keele ...). Venekeelset sõnavara leiti vene keele sõnaraamatust (Словарь русской идиоматики...). Kõik sõnastikest leitud omadussõnad rühmitati kõigepealt tähenduse alusel: suurustunnuseid väljendavad omadussõnad, kompimisaistingutega seotud omadussõnad, maitsmisaistingutega seotud omadussõnad. Igasse rühma kuuluvad omadussõnad rühmitati omakorda kolme gruppi:

- 1) sõnad, mis on oletatavalt olemas laste aktiivses sõnavaras,
- 2) sõnad, mis on oletatavalt olemas laste passiivses sõnavaras,
- 3) lastele tundmatud sõnad.

Sõnade grupid moodustati lähtuvalt töö autori oletustest selle kohta, millised sõnad võiksid 4-6-aastase kakskeelse lapse sõnavaras olla või sellest puududa. Oletus põhineb mitme uurimuse tulemustel, mis näitasid, et kakskeelsete laste sõnavara on sisendi jaotumise tõttu piiratud ning aktiivses sõnavaras on olemas suurema kasutussagedusega ja üldisema tähendusega sõnad (Bialystok, et al., 2010; Storms, Ameer, Malt, 2015). Uurimiseks valiti mõlemas keeles oletatavalt lastele tundmatud või passiivses sõnavaras olevad sõnad, mida käsitleti vastandlike tähendustega omadussõnade paaridena (vt Tabel 2). Omadussõnad, mis on tõenäoliselt eakohase arenguga kakskeelsete laste aktiivses sõnavaras olemas, jäeti välja.

Tabel 2. *Uurimiseks valitud omadussõnad*

	Eestikeelsed omadussõnad	Venekeelsed omadussõnad
Suurustunnuseid väljendavad omadussõnad	madal – sügav paks – peenike	мелкий – глубокий толстый – тонкий
Kompimisaistingutega seotud omadussõnad	vedel – tahke sile – kare terav – nüri	жидкий – твердый гладкий – грубый острый – тупой

Maitsmisaistingutega	toores – küps	неспелый – спелый
seotud omadussõnad	mõru – magus	горький – сладкий

Mõlemas keeles uuriti 14 omadussõna mõistmist ja kasutamist. Sõnavara uurimiseks oli loodud mänguline situatsioon, kus ühel tegelasel (*jänkul*) on sünnipäev ning temale tulevad külla sõbrad, kellel on kaasas erinevad kingitused. Laps pidi aitama tegelasel kingitused üle vaadata ja selgitada, missugused need on. Uurimise käigus esitati lapsele kahekaupa esemed, mille kirjeldamiseks sobivad eelnevalt välja toodud sõnapaarid: madal ja sügav (kauss), paks ja peenike (pintsel), sile ja kare (riie), terav ja nüri (pliats), vedel ja tahke (seep), toores ja küps (banaan), mõru ja magus (šokolaad). Venekeelsete omadussõnade uurimiseks kasutati samasuguseid esemeid. Enne uurimise alustamist esitati lastele näidis, kus uurija näitas ja kirjeldas kahte küünalt, kasutades omadussõnu *pikk* ja *lühike* (*Vaata, siin on kaks küünalt. Kas need on ühesugused? Üks küünal on pikk, teine küünal on lühike.*). Kuna uurimise eesmärgiks oli teada saada, millised sõnad on lapse aktiivses sõnavaras, millised passiivses sõnavaras ning millised on mõlemale lasterühmale tundmatud sõnad, siis uuriti omadussõnade mõistmist ja kasutamist kolmel tasandil:

1.tasand: Iseseisev omadussõnade kasutamine – uurija pani lapse ette kaks objekti (*nt üks sügav ja üks madal kauss*) ning küsis igaühe kohta, missugune see on (*Vaata, need kausid on erinevad. Missugune see on? Aga missugune see on?*).

2.tasand: Omadussõnade kasutamine järelekordamisel – kui laps ei saanud iseseisvalt tunnuse nimetamisega hakkama, andis uurija talle valiku, kus üks variantidest on õige, teine vale. Selline abi võimaldab teada saada, kas antud omadussõna kasutamine on lapse lähima arengu vallas. Kui laps valib ette antud sõnade hulgast õige, näitab see, et iseseisvalt ta veel antud sõna ei kasuta, küll aga saab hakkama siis, kui teda abistatakse (Häidkind et al., 2013: 12). Selleks, et minimaliseerida juhusliku valimise võimalust, arvestati lapsele esitatavate variantide valikul järgmiste kriteeriumitega:

1. Valikuks antavad sõnad peavad tulenema ühest kategooriast. Kui õige variant väljendab suurustunnust (*näiteks: madal*), siis peab sama tunnust väljendama ka teine variant (*näiteks: lühike*). Valikuks ei tohi anda sõnu, millest üks väljendab ühte kategooriat (*nt: suurustunnust*) ja teine väljendab teist (*nt: kompimise teel tajutavat tunnust*).
2. Vale variandina pakutav sõna ei tohi väljendada õige variandi vastandtähendust, sest siis tekib oht, et laps võib valikut teha välistamismeetodit kasutades. Nii võib uurijal jääda

mulje, et õige omadussõna kasutamine on lapse lähima arengu vallas, kuigi tegelikult ta antud sõna tähendust ei mõista.

3. Vale variandina pakutav sõna ei tohi olla õige variandiga samatähenduslik, sest siis sobivad objekti kirjeldamiseks mõlemad sõnad ning lapse valik osutub õigeks, olenemata sellest, kas laps mõistab või kasutab talle esitatud sõnu.

Järgnevalt on välja toodud valikuks esitatavad sõnad (vt Tabel 3):

Tabel 3. Valikuks esitatavad omadussõnad eesti ja vene keeles

Valik eestikeelsete omadussõnade puhul ( <i>Objekt: õige / vale – õige / vale</i> )	Valik venekeelsete omadussõnade puhul ( <i>Objekt: õige / vale – õige / vale</i> )
<u>Kauss:</u> madal / lühike – sügav / pikk	<u>Миска:</u> мелкая / короткая – глубокая / длинная
<u>Pintsel:</u> paks / lai – peenike / kitsas	<u>Кисточка:</u> толстая / широкая – тонкая / узкая
<u>Paber:</u> sile / sirge – kare / kõver	<u>Бумага:</u> гладкая / прямая – грубая / кривая
<u>Pliiats:</u> terav / kõva – nüri / pehme	<u>Карандаш:</u> острый / твёрдый – тупой / мягкий
<u>Seep:</u> vedel / märg – tahke / kuiv	<u>Мыло:</u> жидкое / мокрое – твёрдое / сухое
<u>Banaan:</u> toores / lahja – küps / rasvane	<u>Банан:</u> незрелый / нежирный – спелый / жирный
<u>Šokolaad:</u> mõru / terav – magus / hapu	<u>Шоколад:</u> горький / острый – сладкий / кислый

3.tasand: Omadussõnade mõistmine – omadussõnade järelekordamise etapil leiti need sõnad, mille puhul tegi laps vale valiku ning ülesande lõpus uuriti nende omadussõnade mõistmist. Uurija palus lapsel vastava tunnusega objekt enda kätte anda (*nt: Anna mulle sügav kauss.*) Sellise abistamisvõttega on võimalik välja selgitada, kas omadussõna on olemas lapse passiivses sõnavaras.

Uurimise tulemusena valiti mõlemas keeles välja üks sõnapaar, mis kõikide laste aktiivses ja passiivses sõnavaras puudus. Selleks, et välistada uue sõnavara omandamise võimalust väljaspool õppesessioone, võeti lisaks pärisõnapaaridele juurde ka pseudosõnapaare (üks eesti- ja üks venekeelne).

Õpetamine. Eelhindamisele järgnes valitud sõnapaaride ning kahe pseudosõnapaari õpetamine 4 õppesessiooni käigus eesti keeles ja 4 õppesessiooni käigus vene keeles. Üks õppesessioon ehk kõnearendustund kestis 40-45 minutit ning kokku toimus 4 õppesessiooni ühe nädala jooksul ja 4 teise nädala jooksul. Õpetamine toimus kolme-lapselises rühmas vastavas lasteaias, kus lapsed käisid. Õppesessioonidel olid koos ühes koolieelses lasteasutuses käivad eakohase arenguga

kakskeelsed ja spetsiifilise kõnearengupuudega kakskeelsed lapsed. Nii oli ühes rühmas kaks KK SKAP last ja üks KK EK laps ning teises rühmas üks KK SKAP laps ja kaks KK EK. Kui samal päeval ei õnnestunud mõlemas lasteaias õpetamist läbi viia, jälgiti, et õppesessioonide vahel oleks sama vahemik, kindlustamaks võrdseid tingimusi mõlemale lasterühmale. Vältimaks õpetamise mõju ülekannet ning ühes keeles õpetatud sõnade tõlkimist teise keelde, õpetati lastele eesti ja vene keeles erinevaid sõnapaare. Eesti keeles õpetati lastele sõnu *toores* ja *küps*, vene keeles valiti õpetatavateks sõnadeks *madal* ja *sügav* (vene k. *мелкий, глубокий*). Pseudosõnad olid mõlemas keeles lastele esitatud kui mingeid objekte kirjeldavad sõnad. Pseudosõnade valikul püüti vältida sarnasust nii eesti- kui venekeelsete omadussõnadega, kuna eakohase arenguga lapsed saavad SKAP lastega võrreldes kergemini uue ja olemasoleva sõnavara vahel seoseid luua ning seetõttu on neil SKAP laste ees eelis (Estes, Evans, Else-Quest, 2007). Samuti püüti vältida häälduslikku keerukust – üheski sõnas ei esine /r/-häälikut, kuna osadele lastele oli selle hääldamine raske. Eestikeelsed pseudosõnad olid kaks kahesilbilist ilma häälikuühendita I-värtelist sõna, mis vastavad eesti keele fonotaktika reeglitele: *meli* ja *nasev*. Eestikeelsete pseudosõnade tähenduse selgitamiseks kasutati kahte tüüpi kilekotte, mida ei saa teiste omadussõnadega selgelt kirjeldada. Ka venekeelsed pseudosõnad vastavad vene keele fonotaktika reeglitele. Vastavalt sellele, kas tegemist on naissoost või meessoost objektiga, muutub venekeelsete omadussõnade lõpp (*какая? какой?*). Samuti on vene keele omadussõnadele iseloomulik kaashäälikuühendi olemasolu sõna alguses või keskel. Uuringus õpetati lastele vene keeles pseudosõnapaari: *типажа – солкажа* (*типная – солкая*). Sõnade tähenduse selgitamiseks kasutati kahte tüüpi kamme, mille kirjeldamiseks puuduvad vene keeles sobilikud omadussõnad. Lastele õpetati seega mõlemas keeles 1 pärisõnapaar ja 1 pseudosõnapaar. Kokku õpetati uurimuse raames lastele 8 omadussõna.

Uue sõnavara õpetamiseks koostati uurija poolt 4 arendava tegevuse kava eesti keeles ja 4 tegevuse kava vene keeles. Mõlemas keeles esitati õpetatavad sõnad ühe õppetunni jooksul vähemalt 6 korda. Sõnatähenduse täpsustamiseks kasutati nii piltmaterjali kui vastavate tunnustega esemeid. Erinevate tegevuste käigus said lapsed ise tegutseda ja katsetada, kuna praktiline tegevus toetab omandatava materjali mõistmist ja kinnistamist (Hiiepuu, Mürsepp, Uusen, 2010). Saarso (2000) järgi tuleb uue sõnavara õpetamise planeerimisel arvestada, et

- 1) laps peab teadma, kuidas sõna hääldatakse;
- 2) laps peab mõistma õpitavate sõnade tähendust, seega peaks nende tähendus olema seletatud;
- 3) lapsel peab olema võimalus näidata sõnade tähendusest aru saamist enne nende iseseisvat kasutamist;
- 4) peab olema loodud olukord uute sõnade esmaseks harjutamiseks;

- 5) lapsel peab olema võimalus kasutada omandatavat sõnavara võimalikult palju ja erinevates olukordades.

Toetudes eelnevalt nimetatud põhimõtetele, kujundati uurimuse raames sõnavara omandamist mitmel tasandil (Negnevitskaja, Shahnarovitch, 1981):

- 1) Passiivse mõistmine tasand – kõigepealt tutvustati lastele iga õpetatava sõna tähendust vastandtähenduslike sõnapaaride kaudu erinevate objektide ja piltmaterjali toel.
- 2) Aktiivse mõistmise tasand – lapse jaoks loodi mänguline olukord, kus ta pidi kuulnud omadussõnale reageerima vastava tunnusega objektile või piltmaterjalile osutades, seda kätte võttes või kellelegi andes.
- 3) Sõnade kasutamine reprodutseerimisel – omadussõnade järelekordamine, milleks kasutati ka-mängu (*See kauss on sügav. See vaas on ka ...*), alternatiivküsimuste esitamist (*Kas see kauss on sügav või madal?*) ning kuulnud lausungis esinevate sõnade kordamist (*Üks kauss on sügav, teine kauss on madal. See kauss on (missugune?) ... ja see kauss on (missugune?) ...*).
- 4) Sõnade kasutamine täiskasvanu abiga – laps pidi kasutama õpetatavat keelendit erinevates kontestides. Võtetest kasutati verifitseerimis- ja korrigeerimisülesandeid ning lapsega vaheldumisi pildil kujutatu kommenteerimist.
- 5) Sõnade iseseisev kasutamine – keelendi kasutamine täiskasvanu lauset lõpetades (*See kauss on sügav, aga see on ...*), omadussõnade kasutamine küsimusele (*Missugune?*) vastates, piltide ja esemete rühmitamine ning rühmitusaluse kommenteerimine.

Kõik eelnevalt kirjeldatud etapid läbiti nii eesti- kui venekeelsete omadussõnade õpetamisel ning iga tunni alguses ja lõpus rõhutati lastele tegevuse eesmärki: uute sõnade õppimist. Läbi viidud õppesessioonide kavad on esitatud lisades 1–8.

*Järelhindamine.* Kui viimasest õppesessioonist oli möödas 3 päeva, uuriti õpetatud sõnade kasutamist mõlemas keeles uuesti, ning hinnati, kuivõrd oskasid kaks katserühma kasutada õpitud omadussõnu iseseisvalt. Teise, õpetamise tulemusi hindava uuringu materjal koosneb ülesannetest, kus lapsed pidid eesti ja vene keeles õpitud sõnu rakendama sõna tasandil, vastates küsimusele (*Missugune?*), sarnaselt esimesele uuringule. Selleks, et uurida, kas ja kuivõrd kandub õpetatud sõnade kasutus üle ka teistsugustesse olukordadesse, kasutati teises uuringus lisaks ülesannet, kus lapsed pidid kasutama õpitud omadussõnu lauses (*nt Poisi kotis on toores maasikas. Tüdruku kotis on küps banaan. / На столе лежит глубокая миска. На окне лежит мелкая коробка.*) Lauseloomeoskust seejuures ei hinnatud, keskenduti vaid õpetatud sõnavara kasutamise uurimisele suuremates keelelistes üksustes.

Järelhindamisel uuriti omadussõnade omandatust kahel tasandil:

1.tasand: Iseseisev kasutamine – mängulise tegevuse käigus pidid lapsed kasutama õpitud omadussõnu küsimusele (*Missugune?*) vastates ning lauses

2.tasand: Sõnade mõistmine – kui laps ei saanud iseseisva omadussõna kasutamisega hakkama, palus uurija lapsel osutada vastavale pildile (*Näita, kus on ...*).

Eesti keeles õpetatud sõnade hindamismaterjal on esitatud lisa 9, vene keeles lisa 10.

Kui teisest hindamisest oli möödas 10 päeva, hinnati õpetatud sõnavara kasutamist uuesti. Viimase hindamise eesmärgiks oli selgitada, kas ja kuivõrd on mõlemal lasterühmal õpitud oskused säilinud. Kolmandal hindamisel kasutati samu materjale ja ülesandeid nagu teise hindamise korral (vt Lisa 9 ja Lisa 10).

*Küsimustik.* Enne esimese hindamise läbi viimist edastati lapsevanematele küsimustik, mis koostati uurimuses osaleva lapse kõne ja üldise arengu kohta taustandmete saamiseks. Küsimustiku koostamisel kasutati osaliselt Raja & Rantsi (2013) töös kasutatud küsimustikku. Uuringus kasutatud küsimustik koosneb neljast osast (A, B, C, D). A osa küsimuste kaudu saadakse taustainfot lapse kohta, vanemate hinnang lapse eesti keele oskustele ning selgitatakse välja, mil määral kasutavad vanemad ühte ja teist keelt lapsega suheldes. B osa koosneb küsimustest lapse varase kõne arengu kohta. Kuna spetsiifilise kõnearengupuudega lastele on iseloomulik varajase kõne arengu hilistumine, siis on B osast saadud info oluline (Bishop, 2006; Padrik, 2006). C osa küsimustele vastates annavad vanemad hinnangu lapse emakeele valdamise tasemele. Varasemate uurimuste tulemused on näidanud, et kõne arengu hilistumise või kõnearengupuude esinemine suguvõsas suurendab SKAP avaldumise riski lapsel. Samuti on leitud, et suurel osal SKAP laste vanematest on madal haridustase. Kuna pärilikkus on üks võimalikest SKAP esinemise põhjustest, siis on oluline saada andmeid ka lapse perekondliku tausta kohta. (Bishop, 2006; Kovšikov, 2006). Küsimused perekonna kohta on välja toodud D osas.

Küsimustik on tõlgitud eesti (vt Lisa 10) ja vene keelde (vt Lisa 11) ning kõigi uuringus osalevate laste vanemad said ise valida, kummas keeles neile küsimustiku täitmine paremini sobib.

## Tulemused ja arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli selgitada, kas ja kuidas võimaldab dünaamiline hindamine eristada kakskeelseid eakohase arenguga lapsi kakskeelsetest spetsiifilise kõnearengupuudega lastest. Kõigepealt viidi läbi eelhindamine, mille käigus uuriti omadussõnade mõistmist ja kasutamist. Seejärel õpetati KK EK ja KK SKAP lastele tähendusega ehk pärisõnu ja tähenduseta ehk pseudosõnu eesti ja vene keeles. Õpetamise järgselt hinnati KK EK ja KK SKAP laste sõnade omandamist veel kaks korda. Eesti- ja venekeelsete omadussõnade uurimise tulemusi analüüsiti kahe lasterühma tulemuste võrdlemisel eraldi.

*Kahe lasterühma eelhindamise tulemused*

Eelhindamise eesmärgiks oli leida omadussõnu, mis puuduvad nii kakskeelsete eakohase arenguga kui kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega laste sõnavaras. Samuti võimaldas eelhindamine selgitada, kas ja kui võrd erineb kahe lasterühma sõnavara eesti ja vene keeles enne omadussõnade õpetamist.

Esimene uurimisküsimusega sooviti selgitada, millised on lasterühmade tulemused uuritavate omadussõnade omandatuse osas. Erinevad uurimused on näidanud, et nii ükskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega kui kakskeelsete eakohase arenguga laste sõnadevahelised seosed on puudulikud ning mõlema lasterühma sõnavara piiratud (Estes, Evans, Else-Quest, 2007; Gollan, 2008; Kapantzoglou, et al., 2012; Storms, Ameel, Malt, 2015). Sõnavara piiratus ilmnis ka eelhindamise tulemustes, mille järgi oli mõlema rühma laste aktiivses sõnavaras kuni neli eestikeelset omadussõna kaheksast ning kuni kolm venekeelset omadussõna kaheksast.

Kovšikovi (2006) ja Padriku (2016) järgi on SKAP laste passiivse sõnavara maht võrreldav eakohase arenguga laste omaga. Seda kinnitavad eelhindamisel saadud tulemused, mille järgi mõistsid uuritud sõnade osas nii KK SKAP kui KK EK lapsed sama palju sõnu. Samuti ilmnis tulemustest, et mõlemal lasterühmal oli mõistmise tasandil oluliselt rohkem omadussõnu, kui nad suutsid iseseisvalt oma kõnes kasutada. Järgnevalt esitatakse eelhindamise tulemused lasterühmade omadussõnade omandamisest.

*Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega (KK SKAP) laste eestikeelsete omadussõnade eelhindamise tulemused.* Nii  $T_{2sim}$  kui  $P_{3suk}$  kasutasid iseseisvalt 1 eestikeelset omadussõna,  $T_{1sim}$  ei kasutanud iseseisvalt ühtegi sõna. Lisaks aktiivses sõnavaras olevatele sõnadele mõistis  $T_{1sim}$  10 omadussõna,  $T_{2sim}$  mõistis 9 sõna ning  $P_{3suk}$  mõistis 5 sõna.  $T_{1sim}$  jaoks oli tundmatuid omadussõnu 4,  $T_{2sim}$  ei kasutanud ega mõistnud 4 sõna ning  $P_{3suk}$  ei kasutanud ega mõistnud 8 omadussõna.

*Kakskeelsete eakohase arenguga (KK EK) laste eestikeelsete omadussõnade eelhindamise tulemused.* Kaks EK KK last ( $P_{5sim}$  ja  $T_{6suk}$ ) kasutasid iseseisvalt 1 omadussõna,



kolmas laps ( $T_{4sim}$ ) kasutas 4 sõna.  $T_{4sim}$  mõistis uuritud omadussõnadest 7 sõna,  $P_{5sim}$  mõistis 8 sõna ning  $T_{6suk}$  mõistis 7 sõna.  $T_{4sim}$  jaoks oli tundmatuid sõnu 3,  $P_{5sim}$  jaoks 5 ning  $T_{6suk}$  ei kasutanud ega mõistnud 6 sõna.

Eestikeelsete omadussõnade uurimisel saadud tulemuste järgi ei erine KK SKAP ja KK EK laste sõnavara. Aktiivselt kasutasid mõlemad lasterühmad vähe sõnu (1–4 sõna lapse kohta). Uuritud sõnade osas mõistsid kõik lapsed enam kui 2 korda rohkem sõnu, kui kasutasid, kuid kahe lasterühma vahel erinevusi ei esinenud. Ka sõnavaras puuduvate sõnade arvu poolest ei erinenud kaks lasterühma. Mõlema lasterühma tulemused eestikeelsete omadussõnade eelhindamisest on välja toodud tabelis 4.

Tabel 4. Eestikeelsete omadussõnade eelhindamise tulemused

Omadussõnade paarid (eesti keeles)	KK SKAP				KK EK	
	$T_{1sim}$	$T_{2sim}$	$P_{3suk}$	$T_{4sim}$	$P_{5sim}$	$T_{6suk}$
<i>madal – sügav</i>	T – M	M – M	T – T	M – T	M – M	T – T
<i>paks – peenike</i>	M – M	M – M	M – M	K – M	M – M	M – M
<i>sile – kare</i>	M – T	M – T	T – T	K – M	M – T	M – T
<i>terav – nüri</i>	M – M	K – M	M – T	K – M	K – T	M – T
<i>vedel – tahke</i>	M – M	M – M	M – M	K – M	M – M	M – M
<i>toores – küps</i>	T – T	T – T	T – T	T – T	T – T	T – T
<i>mõru – magus</i>	M – M	T – M	T – K	M – M	T – M	M – K

*Märkus.*  $T_{1,2,...}$ -tüdruk,  $P_{3,...}$ -poiss; sim-simultaanse kakskeelsusega, suk-suktsessiivse kakskeelsusega; K – kasutab omadussõna; M – mõistab omadussõna; T – lapse jaoks tundmatu omadussõna

*Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega (KK SKAP) laste venekeelsete omadussõnade eelhindamise tulemused.* Üks KK SKAP laps ( $T_{1sim}$ ) kasutas iseseisvalt 2 venekeelset omadussõna, teised lapsed ( $T_{2sim}$ ,  $P_{3suk}$ ) ei kasutanud ühtegi. Mõistmise tasandil oli ühel lapsel ( $T_{1sim}$ ) 9 sõna;  $T_{2sim}$  mõistis samuti 9 sõna ning  $P_{3suk}$  mõistis 8 sõna.  $T_{1sim}$  jaoks oli tundmatuid sõnu 3,  $T_{2sim}$  ei kasutanud ega mõistnud 5 sõna ning  $P_{3suk}$  ei kasutanud ega mõistnud 6 sõna.

*Kakskeelsete eakohase arenguga (KK EK) laste venekeelsete omadussõnade eelhindamise tulemused.* Eakohase arenguga lastest kaks ( $T_{4sim}$  ja  $T_{6suk}$ ) kasutasid iseseisvalt 2 sõna, üks laps ( $P_{5sim}$ ) kasutas 3 sõna. Ühe lapse ( $T_{4sim}$ ) passiivses sõnavaras oli uuritud sõnadest 9,  $P_{5sim}$  mõistis 7 sõna ning  $T_{6suk}$  mõistis 9 sõna. Tundmatuid sõnu oli  $T_{4sim}$  jaoks 3,  $P_{5sim}$  jaoks 4 ning  $T_{6suk}$  jaoks 3.

Venekeelsete omadussõnade uurimise tulemused näitasid, et KK SKAP ja KK EK lapsed mõistsid uuritud sõnade osas enam-vähem sama palju omadussõnu. Küll aga erineb kahe lasterühma aktiivne sõnavara – KK EK lapsed kasutasid KK SKAP lastega võrreldes rohkem venekeelseid omadussõnu iseseisvalt. Tundmatute sõnade arv mõlemal lasterühmal märgatavalt ei erinenud. Järgnevalt on välja toodud mõlema lasterühma venekeelsete omadussõnade eelhindamise tulemused.

Tabel 5. Venekeelsete omadussõnade eelhindamise tulemused

Omadussõnade	KK SKAP				KK EK	
paarid (vene keeles)	T <sub>1sim</sub>	T <sub>2sim</sub>	P <sub>3suk</sub>	T <sub>4sim</sub>	P <sub>5sim</sub>	T <sub>6suk</sub>
<i>мелкий – глубокий</i>	T – T	T – T	T – T	T – T	T – T	T – T
<i>толстый – тонкий</i>	M – M	M – M	M – M	K – M	M – M	M – M
<i>гладкая – грубая</i>	M – T	M – T	T – T	K – T	M – T	K – T
<i>острый – тупой</i>	M – M	M – M	M – M	K – M	K – M	K – M
<i>жидкое – твёрдое</i>	K – M	M – M	M – T	M – M	M – M	M – M
<i>неспелый – спелый</i>	M – K	T – T	M – M	M – M	M – K	M – K
<i>горький – сладкий</i>	M – M	M – M	T – M	M – M	T – K	M – M

*Märkus.* T<sub>1,2...</sub>-tüdruk, P<sub>3...</sub>-poiss; sim-simultaanse kakskeelsusega, suk-suktsessiivse kakskeelsusega; K – kasutab omadussõna; M – mõistab omadussõna; T – lapse jaoks tundmatu omadussõna

### Õpetamine

Eelhindamisele järgnes mõlemas keeles ühe pärisõnapaari ja ühe pseudosõnapaari õpetamine. Iga sõnavara õpetamise tunni jooksul tegi uurija märkmeid selle kohta, kes lastest vajab rohkem suunamist ja abi uue sõnavara omandamiseks.

Eestikeelsete omadussõnade omandamine oli kõige raskem lastele T<sub>1sim</sub> ja P<sub>3suk</sub> ning venekeelsete omadussõnade omandamine võttis enam aega lastel T<sub>2sim</sub> ja P<sub>3suk</sub>. Kõik eelnimetatud lapsed kuulusid spetsiifilise kõnearengupuudega laste rühma.

Aktiivse mõistmise tasandil suutsid kõik lapsed (nii KK EK kui KK SKAP) esimese kahe tunni jooksul mõlemas keeles omadussõnad omandada. Suurim erinevus kahe lasterühma vahel ilmnis sõnade kasutamist eeldavates võtetes. On leitud, et nii üks- kui kakskeelsetel SKAP lastel on EK lastega võrreldes puudulik keelise info töötlus, mis aeglustab uue sõnavara omandamist (Aguilar-Mediavilla, et al., 2010; Archibald, 2017; Buil-Legaz, et al., 2014; Estes, Evans & Else-Quest, 2007; Kohnert, 2010; Vugs, Hendriks, Cuperus, Verhoeven, 2014). Nimetatud eripära

ilmnes ka käesoleva uurimuse raames läbi viidud tundides, kus KK SKAP lapsed vajasisid KK EK lastega võrreldes enam õpetatavate omadussõnade korduvat esitamist ning valikute ette andmist. Juba kolmanda tunni alguses suutsid kõik KK EK lapsed kasutada mõlemat sõnapaari iseseisvalt ilma valiku ja näidise ette andmiseta, erinevalt KK SKAP lastest, kes vajasisid sõnade kasutamisel abi ka neljandas eesti- ja venekeelsete omadussõnade õpetamise tunnis.

Õpetamisele järgnes järelhindamine, mis viidi läbi kahel korral. Esimene järelhindamine toimus kolm päeva pärast viimast sõnade õpetamise tundi, teine järelhindamine toimus kümme päeva hiljem.

#### *Kahe lasterühma tulemused esimesel järelhindamisel*

Eelhindamise tulemuste alusel ei saanud KK SKAP ja KK EK lapsi eristada, kuna kõigi laste aktiivne sõnavara oli piiratud, passiivses sõnavaras oli mõlemal lasterühmal sama palju omadussõnu ning kahe rühma vahel märgatavaid erinevusi ei esinenud. Olemasolevate oskuste hindamise alternatiivina on kahe lasterühma eristamiseks kasutatud õpetamise järel lapse oskustes toimunud muutuste hindamist (Kapantzoglou, et al., 2012). Peña, Iglesias ja Lidz (2001) leidsid, et dünaamiline hindamine sobib kakskeelsete eakohase arenguga ja kakskeelsete kõnearengupuudega laste eristamiseks paremini kui testid.

Teise uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, kas ja kuivõrd erinevad kakskeelsete eakohase arenguga ja kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega laste tulemused pärast omadussõnade õpetamist. KK EK lapsed said teise rühmaga võrreldes märgatavalt paremaid tulemusi omadussõnade kasutamise osas. KK SKAP lapsed aga vajasisid uue sõnavara omandamiseks EK KK lastega võrreldes rohkem aega. Järgnevalt on esitatud esimese järelhindamise tulemused kahe lasterühma sõnade omandatusest.

*Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega (KK SKAP) laste eestikeelsete pärisõnade (toores-küps) omandamise tulemused.* Kõikide KK SKAP laste tulemused erinesid omavahel. T<sub>1sim</sub> kasutas iseseisvalt omadussõna *küps*, teist omadussõna (*toores*) laps mõistis, kuid aktiivses kõnes ei kasutanud. T<sub>2sim</sub> kasutas iseseisvalt mõlemat omadussõna. P<sub>3suk</sub> ei kasutanud ühtegi omadussõna iseseisvalt, kuid küsimustele (*Kus on küps maasikas? Kus on toores banaan?*), vastas ta õigesti, osutades vastavatele piltidele. Seega oli P<sub>3suk</sub> mõlemad sõnad omandanud mõistmise tasandil.

*Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega laste eestikeelsete pseudosõnade (meli-nasev) omandamise tulemused.* Ka pseudosõnapaaride omandatuse hindamisel näitasid kõik KK SKAP lapsed erinevaid tulemusi. T<sub>2sim</sub> asendas sõna *meli* eesti keeles olemasoleva nimisõnaga *kile*, kuid kasutas õigesti pseudosõna *nasev*. Õpetatud pseudosõnade mõistmist uurides selgus, et mõlemad pseudosõnad olid olemas lapse passiivses sõnavaras – T<sub>2sim</sub> osutas kuulnud sõnu

tähistavatele piltidele õigesti. T<sub>1sim</sub> ega P<sub>3suk</sub> ei kasutanud ühtegi pseudosõna iseseisvalt, kuid mõlemal olid õpetatud sõnad omandatud mõistmise tasandil.

*Kakskeelsete eakohase arenguga (KK EK) laste eestikeelsete sõnapaaride omandamise tulemused.* Kõik kakskeelsed eakohase arenguga lapsed kasutasid esimesel järelhindamisel iseseisvalt mõlemat sõnapaari.

Eestikeelsete sõnapaaride omandamise tulemused on välja toodud tabelis 6 (vt Tabel 6).

Tabel 6. Esimese järelhindamise tulemused eesti keeles õpetatud omadussõnade omandamisest

Eestikeelsed omadussõnad	SKAP KK			EK KK		
	T <sub>1sim</sub>	T <sub>2sim</sub>	P <sub>3suk</sub>	T <sub>4sim</sub>	P <sub>5sim</sub>	T <sub>6suk</sub>
<i>toores</i>	M	K	M	K	K	K
<i>küps</i>	K	K	M	K	K	K
<i>meli</i>	M	M	M	K	K	K
<i>nasev</i>	M	K	M	K	K	K
Kasutatud						
sõnu	1	3	-	4	4	4

*Märkus.* M – mõistab; K – kasutab; Kasutatud sõnu – iga lapse iseseisvalt kasutatud eestikeelsete omadussõnade arv.

*Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega laste venekeelsete pärisõnade (мелкая-глубокая) omandamise tulemused.* KK SKAP lapsed omandasid venekeelseid pärisõnu erineval tasemel. T<sub>1sim</sub> kasutas iseseisvalt omadussõna *глубокая* (=sügav), kuid teise omadussõna (*мелкая*=madal) asemel kasutas laps üldisema tähendusega omadussõna *маленькая* (=väike). Sõna *мелкая* mõistmist uurides selgus, et see oli olemas lapse passiivses sõnavaras. T<sub>2sim</sub> kasutas iseseisvalt omadussõna *мелкая*, kuid selle vastandsõna *глубокая* asemel kasutas ta hoopis *длинная* (=pikk). Küll aga osutas ta mõistmist uurivas ülesandes õigele pildile, st omadussõna *глубокая* oli omandatud passiivselt. Kolmas laps (P<sub>3suk</sub>) kasutas iseseisvalt mõlemat sõna.

*Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega laste venekeelsete pseudosõnade (минная-солкая) omandamise tulemused.* Kaks KK SKAP last (T<sub>1sim</sub> ja T<sub>2sim</sub>) kasutasid iseseisvalt pseudosõna *солкая* ning mõistsid sõna *минная*. Seega oli mõlemal lapsel (T<sub>1sim</sub>, T<sub>2sim</sub>) pseudosõna *минная* olemas passiivses sõnavaras. Kolmas KK SKAP laps (P<sub>3suk</sub>) mõistis mõlemat pseudosõna, kuid ei kasutanud kumbagi.

*Kakskeelsete eakohase arenguga (KK EK) laste venekeelsete sõnapaaride omandamise tulemused.* Kõik KK EK lapsed kasutasid iseseisvalt venekeelseid päris- ja pseudosõnu.

Mõlema lasterühma esimese järelhindamise tulemused vene keeles on välja toodud tabelis 7.

*Tabel 7. Kahe lasterühma esimese järelhindamise tulemused vene keeles õpetatud omadussõnade omandamisest*

Venekeelsed omadussõnad	KK SKAP			KK EK		
	T <sub>1sim</sub>	T <sub>2sim</sub>	P <sub>3suk</sub>	T <sub>4sim</sub>	P <sub>5sim</sub>	T <sub>6suk</sub>
<i>глубокая</i>	K	M	K	K	K	K
<i>мелкая</i>	M	K	K	K	K	K
<i>мипная</i>	M	M	M	K	K	K
<i>солкая</i>	K	K	M	K	K	K
Kasutatud						
sõnu	2	2	2	4	4	4

*Märkus.* K – kasutab; M – mõistab. Kasutatud sõnu – iga lapse kasutatud venekeelsete omadussõnade arv.

Mitme uurimuse (Kapantzoglou, Restrepo ja Thompson, 2012; Peña, Iglesias ja Lidz, 2001; Restrepo, Morgan ja Thompson, 2013) tulemused näitasid, et KK EK lapsed omandavad uut sõnavara kiiremini kui KK SKAP lapsed ning kakskeelsete laste hulgas kõnearengupuudega laste eristamiseks saab kasutada sõnavara õpetamisele järgnevat hindamist. Sarnased tulemused ilmnescid käesoleva uurimuse esimesel järelhindamisel, kus eakohase arenguga kakskeelsed lapsed kasutasid kõiki õpetatud eesti- ja venekeelseid omadussõnu iseseisvalt. KK SKAP laste aktiivne sõnavara oli aga kontrollgrupiga võrreldes märgatavalt piiratum – kõnearengupuudega lapsed kasutasid mõlemas keeles KK EK lastega võrreldes vähem omadussõnu (vt Joonis 1). Küll aga olid kõik õpetatud sõnapaarid esimesel järelhindamisel olemas KK SKAP laste passiivses sõnavaras.

#### *Kahe lasterühma tulemused teisel järelhindamisel*

Mitmed uurijad (Desmottes, Meulemans, Maillart, 2016; Lukács et al., 2017; Riccio, Cash, Cohen, 2007) on leidnud, et kõnearengupuudega lapsed säilitavad uut keelelist infot eakohase arenguga lastega võrreldes lühiajaliselt. Seega on lisaks puudulikule verbaalsele töömälule SKAP lastel puudulik ka see mälu osa, mis vastutab omandatud keeleliste oskuste säilimise ja hilisema meenutamise eest.

Teise järelhindamise eesmärgiks oli selgitada, kuivõrd olid omandatud omadussõnad meeles lastel kümme päeva pärast esimest järelhindamist. Järgnevalt on esitatud teise järelhindamise tulemused kahe lasterühma omadussõnade omandatusest.

*Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega (KK SKAP) laste eestikeelsete pärisõnade omandamise tulemused.* Nii  $T_{1sim}$  kui  $T_{2sim}$  kasutasid teisel järelhindamisel iseseisvalt omadussõna *küps*. *Toores* oli mõlema lapse passiivses sõnavaras. Kolmas laps ( $P_{3suk}$ ) ei kasutanud iseseisvalt ühtegi omadussõna, kuid mõistis mõlemat.

*Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega laste eestikeelsete pseudosõnade omandamise tulemused.* Kõikide laste aktiivses sõnavaras puudus eestikeelne pseudosõnapaar, st ükski laps ei kasutanud kumbagi pseudosõna iseseisvalt. Kui esimesel järelhindamisel olid kõik õpetatud omadussõnad SKAP KK laste passiivses sõnavaras olemas, siis teisel järelhindamisel tegid lapsed  $T_{1sim}$  ja  $P_{3suk}$  vigu ka pseudosõnade mõistmist uurivates ülesannetes. Mõlemad lapsed osutasid kuuldu sõnu tähistavatele piltidele valesti – *meli* asemel osutati *nasevale* ja vastupidi.

*Kakskeelsete eakohase arenguga (KK EK) laste eestikeelsete pärisõnade omandamise tulemused.* Sarnaselt esimesele järelhindamisele kasutasid kõik kolm last ka teisel järelhindamisel mõlemat eestikeelset omadussõna iseseisvalt.

*Kakskeelsete eakohase arenguga laste eestikeelsete pseudosõnade omandamise tulemused.*  $T_{4sim}$  ja  $T_{6suk}$  kasutasid iseseisvalt pseudosõna *nasev*, kuid ei suutnud meenutada teist pseudosõna – *meli* oli säilinud laste passiivses sõnavaras.  $P_{5sim}$  kasutas aktiivselt mõlemat sõna. Eestikeelsete sõnapaaride omandamise tulemused teisel järelhindamisel on välja toodud tabelis 8.

Tabel 8. Teise järelhindamise tulemused eesti keeles õpetatud omadussõnade omandamisest

Eestikeelsed omadussõnad	SKAP KK			EK KK		
	$T_{1sim}$	$T_{2sim}$	$P_{3suk}$	$T_{4sim}$	$P_{5sim}$	$T_{6suk}$
<i>toores</i>	M	M	M	K	K	K
<i>küps</i>	K	K	M	K	K	K
<i>meli</i>	E	M	E	M	K	M
<i>nasev</i>	E	M	E	K	K	K
Kasutatud						
sõnu	1	1	-	3	4	3

*Märkus.* M – mõistab; K – kasutab; E – ei kasuta ega mõista; Kasutatud sõnu – iga lapse kasutatud eestikeelsete omadussõnade arv

*Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega laste venekeelsete pärisõnade (глубокая, мелкая) omandamise tulemused.* T<sub>1sim</sub> mõistis mõlemat sõna, kuid ei kasutanud iseseisvalt kumbagi. T<sub>2sim</sub> kasutas iseseisvalt omadussõna мелкая ning mõistis sõna глубокая. P<sub>3suk</sub> kasutas iseseisvalt sõna глубокая, kuid sõna мелкая asemel kasutas üldisema tähendusega omadussõna маленькая (=väike). Mõlemad sõnad säilisid lapse passiivses sõnavaras.

*Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega laste venekeelsete pseudosõnade (минная-солкая) omandamise tulemused.* T<sub>1sim</sub> kasutas iseseisvalt sõna солкая ning mõistis sõna минная. T<sub>2sim</sub> ega P<sub>3suk</sub> ei kasutanud iseseisvalt kumbagi pseudosõna. Mõlemad sõnad oli säilunud laste (T<sub>2sim</sub> ja P<sub>3suk</sub>) passiivses sõnavaras.

*Kakskeelsete eakohase arenguga (KK EK) laste venekeelsete sõnapaaride omandamise tulemused.* KK EK laste tulemused oli samad, mis esimesel järelhindamisel – kõik lapsed (T<sub>4sim</sub>, P<sub>5sim</sub>, T<sub>6suk</sub>) kasutasid vene keeles iseseisvalt mõlemat sõnapaari.

Teise järelhindamise tulemused venekeelsete sõnapaaride omandamisest on välja toodud tabelis 9.

Tabel 9. Teise järelhindamise tulemused vene keeles õpetatud omadussõnade omandamisest

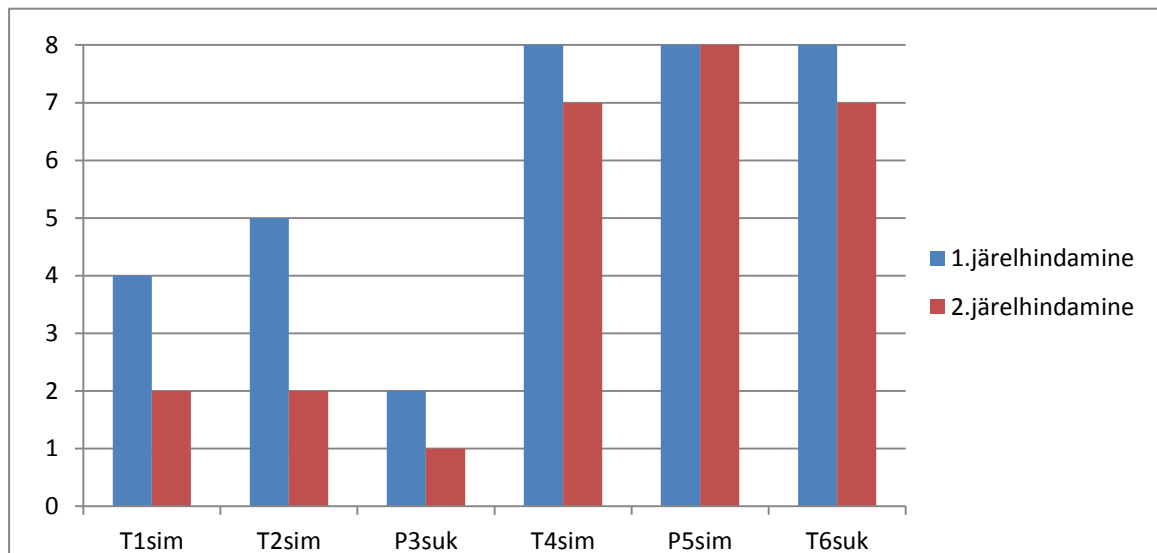
Venekeelsed omadussõnad	KK SKAP			KK EK		
	T <sub>1sim</sub>	T <sub>2sim</sub>	P <sub>3suk</sub>	T <sub>4sim</sub>	P <sub>5sim</sub>	T <sub>6suk</sub>
глубокая	M	M	K	K	K	K
мелкая	M	K	M	K	K	K
минная	M	M	M	K	K	K
солкая	K	M	M	K	K	K
Kasutatud						
sõnu	1	1	1	4	4	4

*Märkus.* K – kasutab; M – mõistab. Kasutatud sõnu – iga lapse kasutatud venekeelsete omadussõnade arv.

Lukács ja tema kolleegid (2017) võrdlesid ükskeelsete SKAP ja ükskeelsete eakohase arenguga laste sõnavara omandatust kahel korral. Töö autorid leidsid, et EK laste tulemused ei erinenud kahe hindamise vahel, erinevalt SKAP lastest, kes said teisel hindamisel oluliselt madalamaid tulemusi. Kambanaros, Michaelides ja Grohmann (2015) leidsid, et ka kakskeelsetel SKAP lastel säilivad uued keelised oskused eakohase arenguga kakskeelsete lastega võrreldes lühiajaliselt. Nimetatud eripära ilmnes osaliselt ka käesoleva magistritöö teise järelhindamise tulemustes (vt Joonis 1). Mõlemad lasterühmad said sõnapaaride omandamise teisel

järelhindamisel madalamaid tulemusi kui esimesel järelhindamisel. Siiski esines kahe lasterühma tulemuste vahel erinevus – KK EK lapsed suutsid meenutada enamikku mõlemas keeles õpitud sõnadest, KK SKAP lapsed aga kasutasid teisel hindamisel vähem sõnu (vt Joonis 1). Samuti ei säilinud kahel KK SKAP lapsel ( $T_{1sim}$ ,  $P_{3suk}$ ) passiivses sõnavaras osa eestikeelseid pseudosõnu (vt Tabel 8).

Mõlemas keeles läbiviidud kahe järelhindamise koondtulemused on välja toodud joonisel 1.



*Joonis 1.* Kahe lasterühma esimese ja teise järelhindamise tulemused mõlemas keeles õpetatud sõnade kasutamisest

*Märkus.*  $T_{1sim}$ ,  $T_{2sim}$ ,  $P_{3suk}$  – kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega (KK SKAP) laste rühm;  $T_{4sim}$ ,  $P_{5sim}$ ,  $T_{6suk}$  – kakskeelsete eakohase arenguga (KK EK) laste rühm; 0, 1, 2, 3 ... – iseseisvalt kasutatud eesti-ja venekeelsete omadussõnade arv; maksimaalne sõnade arv – 8

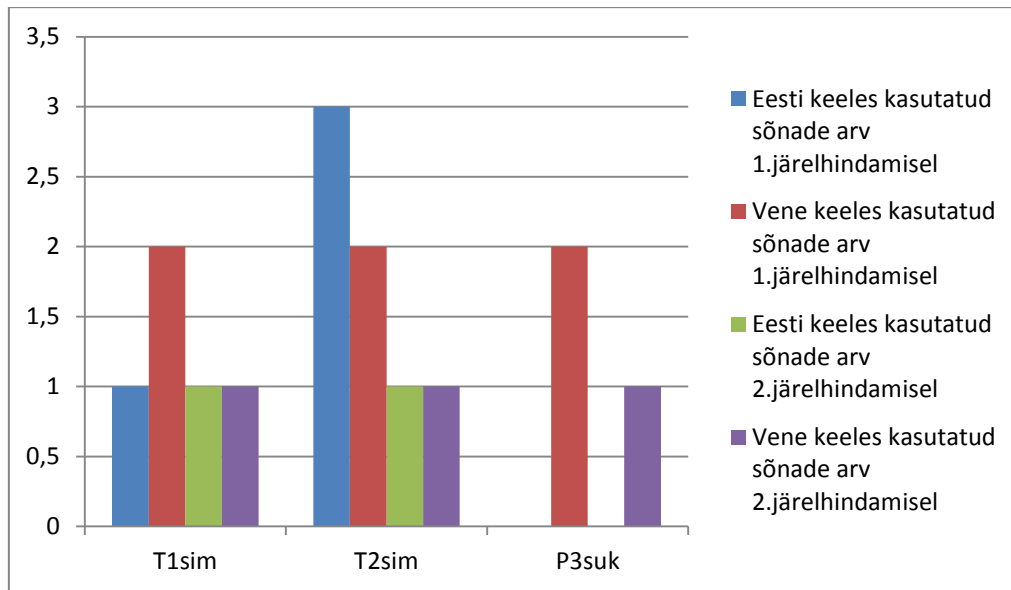
Kuna kakskeelsel lapsel avaldub kõnearengupuue mõlemas keeles, siis peaks kakskeelsete laste keelelisi oskusi hindama ja arendama kahes keeles (Restrepo, Morgan, Thompson, 2013; Scheidnes, Tuller, 2016; Thordardottir, 2015;). Kolmanda uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, kas ja kuivõrd erinevad kahe lasterühma tulemused eesti ja vene keeles. Mõlemal lasterühmal ei esinenud märgatavat erinevust omadussõnade kasutamisel kahes keeles.

Spetsiifilise kõnearengupuudega kakskeelsed lapsed said erinevaid omadussõnade omandamise tulemusi ning need ei olnud seotud keelega. Mõlemal hindamisel kasutasid KK SKAP lapsed kuni kolm eestikeelset ning kuni kaks venekeelset sõna (vt Joonis 2).

Eakohase arenguga kakskeelsed lapsed kasutasid esimesel järelhindamisel võrdselt eesti- ja venekeelseid sõnu. Teisel järelhindamisel kasutasid kaks KK EK last ühe eestikeelse sõna vähem, mida ei saa pidada keele võimalikuks mõjuks tulemustele (vt Joonis 3).

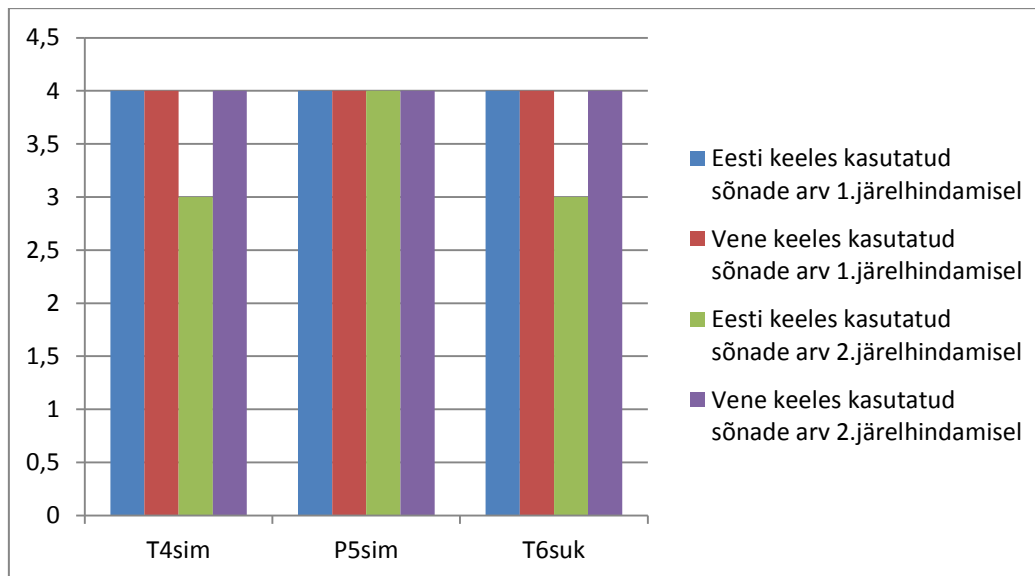


Uurimise tulemustest selgus, et kahe lasterühma tulemused ei erinenud eesti ja vene keeles, kuna igal lasterühmal oli mõlemas keeles kasutatud sõnade arv võrdlemisi samasugune.



Joonis 2. Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega (KK SKAP) laste hindamise tulemused mõlemas keeles

Märkus. T1sim, T2sim, P3suk – KK SKAP laste rühma kuuluvad lapsed



Joonis 3. Eakohase arenguga kakskeelsete (KK EK) laste hindamise tulemused mõlemas keeles

Märkus. T4sim, P5sim, T6suk – KK EK laste rühma kuuluvad lapsed

Neljanda uurimisküsimusega sooviti selgitada, kas ja kuivõrd mõjutab kakskeelsete eakohase arenguga ja kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega laste tulemusi õpetatavate sõnade valik – tähendusega sõnad vs. tähenduseta sõnad.

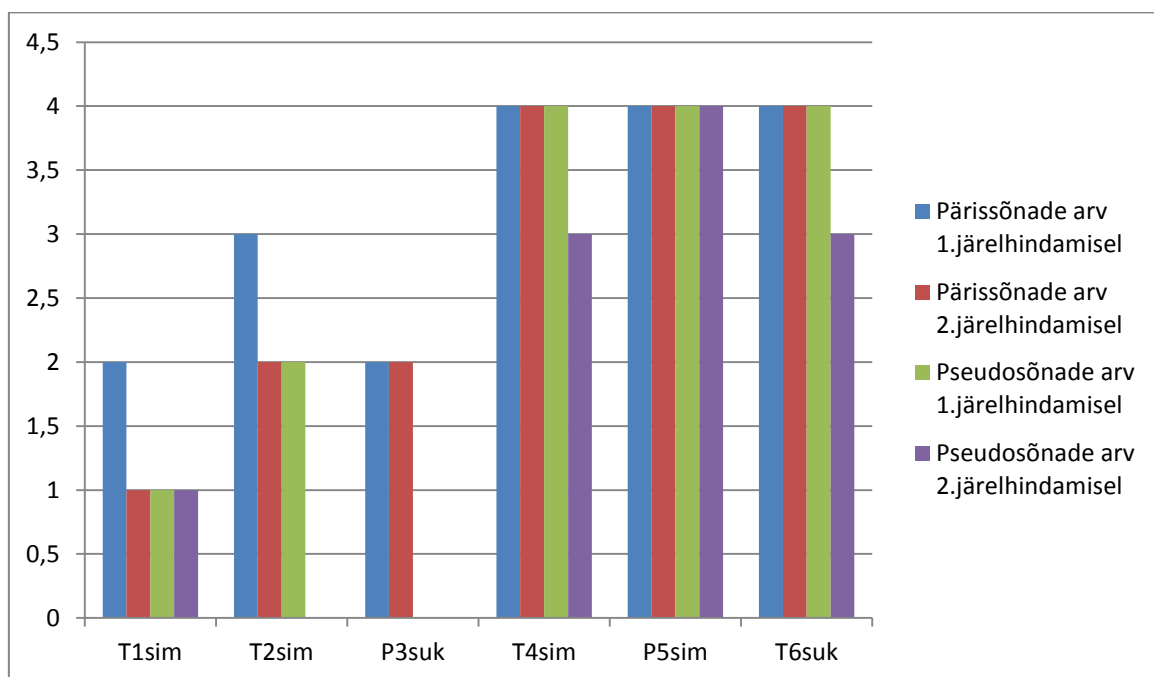
Mitmed uurijad on leidnud, et tähenduseta sõnade omandamine on tähendusega sõnadega võrreldes keerulisem (Armon-Lotem, Chiat, 2012; Kan & Windsor, 2010; Schwartz, 2009).

Dispaldro, Leonard ja Deevy (2013) leidsid SKAP ja EK laste uurimisel, et kõnearengupuudega lastele oli pseudosõnade järelekordamine pärisõnadega võrreldes oluliselt keerulisem. Eakohase arenguga laste tulemustes aga olulist vahet ei esinenud. Ka Lukács jt (2017) võrdlesid lisaks SKAP ja EK laste verbaalse info säilimisele ka tähendusega ja tähenduseta sõnade omandamist kahel hindamisel. Mõlemal hindamise korral said nii EK kui SKAP lapsed paremaid tähendusega sõnade omandamise tulemusi. Tähenduseta sõnade omandamise ja meenutamise tulemused olid mõlemal lasterühmal madalamad.

Sarnane tulemus ilmnas ka käesolevas uurimuses, kus mõlemal järelhindamisel kasutasid kakskeelsed spetsiifilise kõnearengupuudega lapsed rohkem eesti- ja venekeelseid tähendusega sõnu kui vastavates keeltes tähenduseta sõnu (vt Joonis 4). Pseudosõnu omandasid KK SKAP lapsed raskustega. Samuti puudusid teisel järelhindamisel kahel KK SKAP lastest eestikeelsed pseudosõnad ka mõistmise tasandil, erinevalt pärisõnadest, mis olid passiivses sõnavaras säilinud. Eakohase arenguga lapsed kasutasid esimesel järelhindamisel mõlemas keeles nii pseudo- kui pärisõnu. Teisel järelhindamisel ei suutnud kaks KK EK last enam iseseisvalt mõlemat eestikeelset pseudosõna kasutada. Küll aga olid need säilinud laste passiivses sõnavaras.

Uurimuse tulemustest selgus, et mõlemale lasterühmale oli pseudosõnade omandamine pärisõnadega võrreldes raskem.

Tähendusega sõnade ja pseudosõnade omandamise tulemused mõlemas keeles on välja toodud joonisel 4.



Joonis 4. Kahe lasterühma tulemused mõlemas keeles tähendusega- ja pseudosõnade omandamisest *Märkus*. T1sim, T2sim, P3suk – kakskeelsed spetsiifilise kõnearengupuudega

lapsed; T4sim, P5sim; T6suk – kakskeelsed eakohase arenguga lapsed; Pärisõnade arv ... – eesti ja vene keeles kasutatud tähendusega sõnade arv; Pseudosõnade arv ... – eesti ja vene keeles kasutatud tähenduseta sõnade arv

Magistritöö tulemuste põhjal võib logopeedidele soovitada kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega ja kakskeelsete eakohase arenguga laste eristamiseks kasutada ühe hindamismeetodina sõnavaraliste oskuste dünaamilist hindamist. KK EK lapsed omandasid uut sõnavara teise rühmaga võrreldes kiiremini ning õpitud omadussõnad säilisid EK KK lastel pikaajaliselt. KK SKAP lapsed suutsid KK EK lastega võrreldes iseseisvalt kasutada märgatavalt vähem mõlemas keeles õpetatud omadussõnu ning teisel järelhindamisel ilmnes ka KK SKAP laste puudulik omandatud sõnavara säilimine.

Tulemustest selgus, et eesti- ja venekeelsete sõnade omandatust ei mõjuta õpetamisel ja uurimisel kasutatud keel. Mõlema keele puhul olid KK SKAP laste tulemused KK EK laste omadest madalamad, millest võib järeldada, et dünaamilise hindamise läbiviimisel võib piisata ka ühe keele kasutamisest. See vajab siiski täpsustamist järgnevates uuringutes.

Tähendusega ja tähenduseta sõnade omandatuse tulemustest selgus, et KK SKAP lastel on raskem omandada tähenduseta sõnu. KK EK laste puhul märgatavat erinevust kahte tüüpi sõnade omandamisel ei esinenud. Saadud tulemustest võib järeldada, et dünaamilise hindamise läbiviimisel on soovitatav eelistada tähenduseta sõnu, kuna nende omandatus erines kahe lasterühma vahel märgatavamalt.

Uurimuse raames viidi läbi neli sõnavara õpetamise tundi eesti keeles ja neli tundi vene keeles. Õpetamise käigus tehtud tähelepanekutest selgus, et kahe lasterühma tulemused erinevad märgatavalt juba teise tunni järel. Sellest tulenevalt on edasistes dünaamilist hindamist kasutatavates uuringutes soovitatav piirduda 2–3 tunniga.

Dünaamilist hindamist kasutati käesolevas töös sõnade omandamise uurimiseks. Teised uuringud (Hasson, Botting, 2010; Leontjev, 2016; Peña, et al., 2006) on näidanud selle meetodi efektiivsust ka teiste kõnevaldkondade puhul. Kuna eesti keele grammatika, eriti sõnavormide omandamine, on spetsiifilise kõnearengupuudega lastele keeruline, siis kindlasti vääriks uurimist dünaamilise hindamise kasutamine grammatiliste oskuste hindamisel.

Uurimistöö nõrga küljena võib välja tuua piiratud valimi. Kuna uurimuses osales ainult kolm kakskeelset spetsiifilise kõnearengupuudega ja kolm kakskeelset eakohase arenguga last, siis ei saa tulemuste põhjal kahe lasterühma eristamiseks kasutatud dünaamilise hindamise efektiivsuse kohta üldistavaid järeldusi teha.

Lisaks piiratud valimile võis tulemusi mõjutada ka uurimuses osalenud laste heterogeensus – mõlemas lasterühmas oli nii simultaanse kui suktsessiivse kakskeelsusega lapsi.

Mõlemat tüüpi kakskeelsusega laste keeleliste oskuste suur variatiivsus võis aga mõjutada uurimuses tulemuste usaldusväärsust.

Kuna Eestis pole varem dünaamilist hindamist KK SKAP ja KK EK laste eristamiseks kasutatud, siis võib käesolevat tööd käsitleda pilootuuringuna, mis on aluseks edaspidisele dünaamilise hindamise efektiivsuse uurimisele.

### Tänuõnad

Käesoleva magistritöö autor tänab kahte Tartu linna koolieelsetes lasteasutustes töötavaid koostöövalmis logopeede, kes aitasid leida uuringusse sobivaid lapsi ja võimaldasid oma lasteaias uuringut läbi viia. Suur tänu lastevanematele, kes andsid nõusoleku oma lapse uurimiseks ning täitsid küsimustiku.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....

(allkiri ja kuupäev)

## Kasutatud kirjandus

- Aguilar-Mediavilla, E., Buil-Legaz, L., Perez-Castello, J.A., Rigo-Carratala, E., Adrover-Roig, D. (2014). Early preschool processing abilities predict subsequent reading outcomes in bilingual Spanish-Catalan children with and without Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, Vol. 50, 19–35.
- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, Vol. 37(1), 165–193.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA): Dynamic Assessment. Külastatud aadressil: <http://www.asha.org/practice/multicultural/issues/Dynamic-Assessment/>
- Archibald, L.M.D. (2017). Working memory and language learning: A review. *Child Language Teaching & Therapy*, Vol. 33(1), 5–17.
- Armon-Lotem, S. (2012). Introduction: Bilingual children with SLI – The nature of the problem. *Bilingualism: Language and Cognition*, Vol. 15(1), 1–4.
- Armon-Lotem, S., Chiat, S. (2012). *How do sequential bilingual children perform on nonword repetition tasks?* Brugos, A., Micciulla, L., Smith, C.E. (Eds). *Proceedings of the 36th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 53–62). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Bedore, L.M., Peña, E.D., Garcia, M., Cortez, C. (2005). Conceptual Versus Monolingual Scoring: When Does It Make a Difference? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 36, 188–200.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, F.K., Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, Vol. 13(4), 525–531.
- Bishop, D.V.M. (2004). *Specific language Impairment: Diagnostic Dilemmas*. Verhoeven, L., Balkom, H. (Eds). *Classification of Developmental Language Disorders. Theoretical Issues and Clinical Implications* (pp. 309–326). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bishop, D.V.M. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Direction in Psychological Science*, Vol. 15(5), 217–221.

- Brojde, C.L., Ahmed, S., Colunga, E. (2012). Bilingual and monolingual children attend to different cues when learning new words. *Frontiers in Psychology*, 25 May 2012, 3: 155. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00155
- Camilleri, B., Hasson, N., Dodd, B. (2014). Dynamic assessment of bilingual children's language at the point of referral. *Educational & Child Psychology*, Vol. 31(2), 57–72.
- Caselli, C., Casadio, P., Bates, E.. (1999). A Comparison of the Transition from First Words to Grammar in English and Italian. *Journal of Child Language*, Vol. 26, 69–111.
- Clahsen, H., Rothweiler, M., Sterner, F., Chilla, S. (2014). Linguistic markers of specific language impairment in bilingual children: The case of verb morphology. *Clinical Linguistics & Phonetics*, Vol. 28(9), 709–721.
- Dale, P.S., Price, T.S., Bishop, D.V.M., Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay. I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 46, 544–560.
- Dhakal, S., Kumaraswamy, S. (2016). Development of Vocabulary List in Typically Developing Nepali Speaking Children Aged 1-5 Years. *Language in India*, Vol. 16(1), 241–270.
- Desmottes, L., Meulemans, T., Maillart, C. (2016). Later learning stages in procedural memory are impaired in children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 48, 53–68.
- Dispaldro, M., Leonard, L.B., Deevy, P. (2013). Real-Word and Nonword Repetition in Italian-Speaking Children With Specific Language Impairment: A Study of Diagnostic Accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 56(1), 323–336.
- Eesti Keele Instituut: Antonüümisõnastik. Külastatud aadressil  
<http://portaal.eki.ee/dict/antonyymid>
- Estes, G.K., Evans, J.L., Else-Quest, N.M. (2007). Differences in the Nonword Repetition Performance of Children With and Without Specific Language Impairment: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50(1), 177–195.
- Gillam, R.B., Peña, E.D., Bedore, L.M., Bohman, T.M., Mendez-Perez, A. (2013). Identification of Specific Language Impairment in Bilingual Children: I. Assessment in English. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 56, 1813–1823.



- Golberg, H., Paradis, J., Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 41–65.
- Gollan, T.H., Montoya, R.I., Cera, C., Sandoval, T.C. (2008). More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis. *Journal of Memory and Language*, Vol. 58(3), 787–814.
- Grimm, A., Schulz, P. (2014). Specific Language Impairment and Early Second Language Acquisition: The Risk of Over- and Underdiagnosis. *Child Indicators Research*, Vol. 7(4), 821–841.
- Hallap, M., Padrik, M., Raudik, S. (2014). Käänevormide kasutamise oskus eakohase arenguga vene-eesti kakskeelsetel ning spetsiifilise kõnearengu puudega ükskeelsetel lastel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat*, Vol.10, 73–90.
- Hasson, N., Botting, N. (2010). Dynamic assessment of children with language impairments: A pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, Vol. 26(3), 249–272.
- Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J., Dodd, B. (2013). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*, Vol. 29(1), 57–75.
- Haywood, H.C., Lidz, C.S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. New York: Cambridge University Press.
- Henberg, M., Kask, K. (2016). *3-4-aastaste simultaansete kakskeelsete laste kõne hindamine kõnetestiga*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Hiiepuu, E., Mürsepp, M., Uusen, A. (2010). *Eesti keele õpetamise põhimõtted I kooliastmes*. Elektrooniline publikatsioon <https://oppekava.innove.ee/eesti-keele-opetamise-pohimotted-i-kooliastmes/>
- Hoff, E., Rumiche, R., Burrige, A., Ribot, K.M., Welsh, S.N. (2014). Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 29(4), 433–444.
- Hõbemägi, K. (2010). *Süntaktilised oskused kirjaliku teksti mõistmisel 4. klassi eesti-vene kakskeelsetel õpilastel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

- Häidkind, P., Palts, K., Pillmann, J., Ennok, K., Villem, K., Peterson, T. (2013). *Lapse arengu hindamine ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. Elektrooniline publikatsioon [www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal\\_alusharidus.pdf](http://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf)
- Jacewicz, E., Fox, R.A., Salmons, J. (2011). Regional dialect variation in the vowel systems of typically developing children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 54*(2), 448–470.
- Kaalep, H-J., Muischnek, K. (2002). *Eesti kirjakeele sagedussõnastik (10 000 sagedamat lemmat)*. Tartu Ülikooli kirjastus.  
Külastatud aadressil <http://www.cl.ut.ee/ressursid/sagedused/tabel1.txt>
- Kambanaros, M., Michaelides, M., Grohmann, K.K. (2015). Measuring word retrieval deficits in a multilingual child with SLI: Is there a better language? *Journal of Neurolinguistics, Vol. 34*, 112–130.
- Kan, P.F., Sadagopan, N. (2014). Novel word retention in bilingual and monolingual speakers. *Frontiers in Psychology, Vol. 41*(2), 1–23.
- Kan, P. F. & Windsor, J. (2010). Word learning in children with primary language impairment: a meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 53*, 739–756.
- Kapantzoglou, M., Restrepo, M.A., Thompson, M.S. (2012). Dynamic Assessment of Word Learning Skills: Identifying Language Impairment in Bilingual Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, Vol. 43*, 81–96.
- Kohnert, K., Medina, A. (2009). Bilingual Children and Communication Disorders: A 30-Year Research Retrospective. *Seminars in Speech and Language, Vol. 30*(4), 219–233.
- Kohnert K. (2010). Bilingual Children with Primary Language Impairment: Issues, Evidence and Implications for Clinical Actions. *Journal of Communications Disorders, Vol. 43*(6), 456–473.
- Kornev, A.N. = Корнев, А.Н. (2006). *Основы логопатологии детского возраста*. Санкт-Петербург: Речь.
- Kovšikov, V.A. = Ковшиков, В.А. (2006). *Экспрессивная алалия и методы её преодоления*. Санкт-Петербург: КАРО.

- Kustova, G.I. = Кустова, Г.И. *Словарь русской идиоматики: сочетания слов со значением высокой степени. Алфавитный список прилагательных.*  
Külastatud aadressil <http://dict.ruslang.ru/magn.php>
- Kuuseoja, M. (2014). *Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstiloomed: jutustuste makro- ja mikrostruktuur.* Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis.* Tallinn.
- Lahtein, M. (2017). *Keelepuudega suhtesviivsete kakskeelsete koolieelikute jutustuste mikrostruktuuri tunnused.* Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lehes, L. (2009). *Semantilised ja süntaktilised oskused teksti mõistmisel IV klassi eesti-vene kakskeelsetel õpilastel.* Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Leonard, L.B. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development\*. *Journal of Child Language*, Vol. 41(S1), 38–47.
- Lugo-Neris, M.J., Peña, E.D., Bedore, L.M., Gillam, R.B. (2015). Utility of a Language Screening Measure for Predicting Risk for Language Impairment in Bilinguals. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 24(3), 426–437.
- Löfstrom, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat.* Tallinn: Archimedes.
- Montrul, S.A. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Negnevitskaja, E.I., Shahnarovitch, A.M. = Негневицкая, Е.И., Шахнарович, А.М. (1981). *Язык и дети.* Москва: Наука.
- Padrik, M. (2006). Milles seisneb kõnearengupuude spetsiifilisus? *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 26, 13–20.
- Padrik, M., Hallap, M. (2016). *Logopeedia alused.* Padrik, M., Hallap, M. (Toim). *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 13–36). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Padrik, M. (2016). *Spetsiifiline kõnearengu puue (alaalia).* Padrik, M., Hallap, M. (Toim). *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 357–390). Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, Vol. 31, 3–28.
- Patterson, J.L., Rodriguez, B.L., Dale, P.S. (2013). Response to Dynamic Language Tasks Among Typically Developing Latino Preschool Children With Bilingual Experience. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 22, 103–112.
- Peña, E. D., Iglesias, A., Lidz, C. S. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 10, 138–154.
- Peña, E.D., Gillam, R.B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: An experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 49, 1037–1057.
- Rahvaarv rahvuse järgi. (2016). Eesti statistikaamet.  
Külastatud aadressil <http://www.stat.ee/34267>
- Raja, M., Rants, M. (2013). *Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega koolieelikute arengutaseme hindamine*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Restrepo, M.A., Morgan, G.P., Thompson, M.S. (2013). The Efficacy of a Vocabulary Intervention for Dual-Language Learners With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 56, 748–765.
- Riccio, C.A., Cash, D.L., Cohen, M.J. (2007). Learning and Memory Performance of Children with Specific Language Impairment (SLI). *Applied Neuropsychology*, Vol. 14(4), 255 – 261.
- Rice, M.B., Hoffman, L. (2014). Predicting vocabulary growth in children with and without specific language impairment: A longitudinal study from 2;6 to 21 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 58(2), 345-359.
- Rinker, T., Budde-Spengler, N., Sachse, S. (2016). The relationship between first language (L1) and second language (L2) lexical development in young Turkish-German children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 20(2), 218–233.
- Saarso, K. (2000). *Sõnavara õpetamine. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA Kirjastus.

- Salasoo, T. (2010). Laste esimesed eestikeelsed omadussõnad. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri, Vol. 1*(1), 57–80.
- Sandhofer, C.M., Smith, L., Luo, J. (2000). Counting nouns and verbs in the input: differential frequencies, different kind of learning? *Journal of Child Language, Vol. 27*, 561–585.
- Scheidnes, M., Tuller, L. (2016). Assessing successive bilinguals in two languages: A longitudinal look at English-speaking children in France. *Journal of Communication Disorders, Vol. 64*, 45–61.
- Schwartz, G.R. (2009). *Specific Language Impairment*. Schwarz, R.G. (Eds). *Handbook of Child Language Disorders* (pp 3–43). New York: Psychology Press.
- Soosaar, R. (2015). *Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus eesti ja vene keeles "Palliloo" pildiseeria alusel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Storms, G., Ameel, E., Malt, B.C. (2015). Development of cross-language lexical influence. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 18*(5), 529–547.
- Tchirsheva, G.N. = Чиршева, Г.Н. (2012). *Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков*. СПб: Златоуст.
- Thordardottir, E. (2015). *Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts*. Armon-Lotem, S., de Jong, J., Meir, N. (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 329–358). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Voeikova, M.D., Kazakovskaja, V.V., Satjukova, D.N. = Воейкова, М.Д., Казаковская, В.В., Сатюкова, Д.Н. (2015). *Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика. Семантика прилагательных в речи взрослых и детей*. Институт лингвистических исследований РАН, Санкт-Петербург.
- Vugs, B., Hendriks, M., Cuperus, J., Verhoeven, L. (2014). Working memory performance and executive function behaviors in young children with SLI. *Research in Developmental Disabilities, Vol. 35*(1), 62–74.
- Zakharova, J. (2015). *Suktsessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustuste mikrostruktuuri ja keeleliste oskuste seos*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

**Lisa 1.** Eestikeelsete sõnapaaride õpetamine, 1.tegevuse kava.

Teema: Poeskäik

Eesmärk:

- 1) Lapsed kasutavad sõnapaare *toores-küps* ja *meli-nasev* järelkordamisel mängulise tegevuse käigus.

Vahendid: pildid (toores ja küps maasikas, toores ja küps õun, toores ja küps banaan), 3 paari kilekotte.

### 1. Sõnatähenduse tutvustamine

Täna püüame õppida uusi sõnu! 2 sõna on pärisõnad ja 2 on mängusõnad.

Jänku tahab küpsetada kooki. Ta peab poodi minema ja vajalikud toiduained ostma. Enne minekut võttis ta välja 2 kotti.

Need kotid on erinevad. Vaatame, millised nad on. Mul on nende kohta mängusõnad. Üks kilekott on missugune? – see on meli (*annan igale lapsele katsuda + kordan iga kord, et see on meli kilekott*). Teine kott on nasev (*samamoodi annan lastele katsuda + kordan sõna nasev*).

Jänku võtab kaasa mõlemad kotid ja asub teele.

Vaatame, mida poes osta saab. (*Laua peal on pildid marjadest ja puuviljadest, lapsed nimetavad neid.*)

Kas need maasikad on ühesugused? See maasikas on ilus, punane. Seda maasikat võib juba süüa. See on küps maasikas.

Teine maasikas on veel valge. Seda ei saa veel süüa. See on toores maasikas.

Vaatame nüüd õunu! Kus on küps õun? Ahhaa, siin ongi küps õun. Vaata, kui ilus, punane. Seda õuna võib süüa!

(*Samamoodi selgitan omadussõnade tähendust banaanide näitel.*)

### 2. Sõnade mõistmine

Aidake jänkul toiduained valida ja need õigesse kotti panna. Kuulake, mida jänku ütleb.

(*Pöördun iga lapse poole nimepidi.*)

(Peeter), võta meli kott. Pane selle sisse toores maasikas. Aitäh!

(*Samamoodi iga lapsega mitu korda – iga laps saab kuulda mõlemat sõnapaari ja tegutseda vastavalt.*)

Abi:

- 1) Kordan lausungit, rõhutades omadussõna (*Võta kott, mis on meli!*).

2) Selgitan sõnade tähendust uuesti (*See kott on meli, see kott on nasev. Võta meli kott! / See on toores maasikas, see on küps maasikas. Pane kotti toores maasikas!*)

### 3. Sõnade järelekordamine

Jänku peab nüüd ostude eest maksma. Millised kotid tal kaasas olid? Kas see kott on meli või nasev? Aga see kott on meli või nasev?

(*Liigume lastega vaiba peale, kus on veel 4 kotti.*) Poes on müügil samasugused kotid. Jänku tahab endale veel kilekotte osta!

Jänkule meeldib see kilekott. Kas see on meli või nasev?

See kilekott meeldib talle ka! Kas see on meli või nasev?

(*Küsin iga kilekoti kohta.*)

Jänku hakkab nüüd maasikate eest maksma. (Peeter), leia maasikad üles. Üks maasikas on toores, teine maasikas on küps. Kas see maasikas on toores või küps? Aga see maasikas on küps või toores?

(*Iga laps saab paarikaupa pilte kottidest välja võtta ja vastavaid omadussõnu järele korrata.*)

Nüüd on aeg koju minna ja kooki küpsetada. Jänkule tuli külla sõber – siil.

Siil tahab kangesti näha, mille jänku ostis. Näitame talle!

Oii, siin on maitsvad maasikad! Kas see maasikas on toores või küps?

(*Küsin iga pildi kohta.*)

Jänku hakkab nüüd koos siiliga kooki küpsetama. Aitäh, et aitasite tal poes käia ja vajalikud ostud teha!

Täna õppisime uusi sõnu. Mis sõnad need olid? (*Kordame koos õpitud sõnu.*)

**Lisa 2.** Eestikeelsete sõnapaaride õpetamine, 2.tegevuse kava.

Teema: Reis soojale maale

Eesmärk:

- 1) Lapsed kasutavad sõnapaare *toores-küps* ja *meli-nasev* logopeedi abiga verifitseerimis- ja korrigeerimisülesandes.

Vahendid: pildid (toores ja küps maasikas/banaan/õun; mandariin/tomat/arbuus; poiss ja tüdruk), kilekotid.

### 1. Om.sõnade mõistmine

Eelmine kord õppisime uusi sõnu. Kaks sõna olid pärisõnad, kaks sõna olid mängusõnad. Täna tuletame need sõnad meelde!

Teiega tulid mängima kaks sõpra – Juku ja Mari. Nad lähevad varsti soojale maale. Kas teie olete reisil käinud? Kus?

Siin on sõprade kohvid (*karbid*). Mari ja Juku võtavad kaasa need asjad, mis neile kõige rohkem meeldivad. Kuula, mida igaüks ütleb!

- 1) (Peeter), kuula, mida Juku sulle ütleb: Mulle meeldib kilekott, mis on meli.  
Pane see Juku kohvrisse!
- 2) Mari: Mulle meeldib kilekott, mis on nasev.
- 3) Juku: Mulle meeldib küps maasikas.
- 4) Mari: Mulle meeldib küps õun.
- 5) Juku: Mulle meeldib toores banaan.
- 6) Mari: Mulle meeldib toores maasikas.
- 7) Juku: Mulle meeldib toores õun.
- 8) Mari: Mulle meeldib küps banaan.
- 9) Juku: Mulle meeldib veel üks kilekott, mis on nasev.
- 10) Mari: Mulle meeldib kilekott, mis on meli.

*(Iga kord pöördun ühe lapse poole, kes peab vastavalt korraldusele tegutsema.)*

Abi: Tuletan sõnad meelde (*See kilekott on meli. See kilekott on nasev. Jukule meeldib kilekott, mis on meli.*)

### 2. Omadussõnade järelekordamine

Kohvid pakitud! Reisini on veel aega ja sõbrad tahavad midagi süüa. Vaatame, mis neil kodus on.

*(Mängukapis on peidus pildid: toores ja küps mandariin, toores ja küps tomat, toores ja küps arbuus.)*

Mis toiduained siin kapis on? (*mandariinid, tomatid, arbuusid*)

- 1) Üks mandariin on toores, teine mandariin on küps. See (osutan) mandariin on ... (missugune?), aga see mandariin on ... (missugune?).  
Anna Jukule see mandariin, mida ta kohe ära võib süüa.
- 2) Üks tomat on toores, teine tomat on küps. See tomat on ... (missugune?), aga see tomat on ... (missugune?).  
Anna Marile tomat, mida ta kohe süüa saab.



- 3) Üks arbuus on veel toores, teine arbuus on küps. See arbuus on ... (missugune?), aga see arbuus on ... (missugune?).

Kuidas nad mõlemad saavad arbuusi süüa? (*teevad pooleks*)

Ülejäänud toiduained tuleb kilekottidesse ära panna.

- 1) Paneme mandariini siia – kas see kott on meli või nasev?

(*Samamoodi tomati ja arbuusiga.*)

3. Omadussõnade kasutamine logopeedi abiga (verifitseerimis- ja korrigeerimisülesanne)

Mis te arvate, kuidas Juku ja Mari soojale maale saavad? / Millega nad lähevad? (*lennukiga*)

Enne minekut tahtsid sõbrad oma kohvrid üle vaadata. Kogemata vahetasid nad kohvrid omavahel ära.

Kuula, mille Juku oma kohvrast leidis.

- 1) Siin on küps maasikas!  
Kas Juku ütles õigesti?  
Missugune maasikas siin tegelikult on?
- 2) Siin on toores banaan!  
Kas Juku ütles õigesti?  
Missugune banaan tema kohvris tegelikult on?

(*Samamoodi iga pildi ja kilekoti kohta.*)

Abi:

1. Annan valiku (*Kas see on toores maasikas või küps maasikas?*)
2. Selgitan uuesti (*See maasikas on toores, aga see maasikas on küps. Missugune maasikas on Juku kohvris?*)

Nüüd on Juku ja Mari valmis soojale maale minema. Aitäh, et aitasite neid. Tublid!

Mis sõnu me täna õppisime?

### **Lisa 3.** Eestikeelsete sõnapaaride õpetamine, 3.tegevuse kava.

Teema: Koristuspäev

Eesmärk:

- 1) Lapsed kasutavad sõnapaare *toores-küps* ja *meli-nasev* iseseisvalt, vastates küsimusele (*missugune?*).

Vahendid: mänguasjad, pildid (toores ja küps maasikas/banaan/õun; mandariin/tomat/arbuus), kilekotid.

#### 1. Omadussõnade järelekordamine (ka-mäng)

Eelmistel kordadel, kui me koos mängisime, õppisime sõnu. Kaks sõna olid mängusõnad ja kaks sõna olid pärisõnad. Kas keegi mäletab, mis sõnad need olid?

*(Tuletame sõnad meelde, näitan vastavaid pilte ja kilekotte.)*

Siilile tulevad täna sõbrad külla. Enne seda tahab ta oma toa korda teha. Aitame siilil koristada!

Vaata, mis asjad kõik on tema toas. *(Ruumis on peidetud pildid ja kilekotid, mida me koos leiame.)*

- 1) Oi, siin on üks maasikas ja üks banaan. See maasikas on küps, banaan on ka ... (*missugune?*).  
Võta see praegu enda kätte! Vaatame, kas leiame veel midagi.
- 2) Siin on üks õun ja üks tomat. Õun on veel toores, tomat on ka ... (*missugune?*).
- 3) Siin on samasugused kilekotid. See kilekott on meli, teine kilekott on ka ... .

*(Samamoodi kõikide piltide ja kilekottidega.)*

#### 2. Omadussõnade kasutamine logopeedi lauset lõpetades

Kõik leitud asjad on nüüd teie käes. Need peab kuhugi ära panema. Paneme need kilekottide sisse! Kõik küpsed viljad paneme ühte kotti, toored viljad paneme teise kotti.

Vaatame kõigepealt üle, mille me leidsime.

- 1) See kilekott on meli, aga see on ... (*missugune?*).  
Selle koti sisse paneme kõik küpsed viljad.
- 2) See kilekott on nasev, aga see ... (*missugune?*)  
Selle koti sisse paneme kõik toored viljad.
- 3) See maasikas on toores, aga see maasikas on ... (*missugune?*).  
Pane maasikad kilekottidesse!
- 4) See tomat on küps, aga see tomat on ... (*missugune?*).  
Pane tomatid kilekottidesse!

*(Samamoodi kõikide piltidega + lõpus küsin veel kord kilekottide kohta.)*

#### 3. Omadussõnade iseseisev kasutamine

*(Koputan vastu lauda.) Üks siili sõber jõudis juba siia! (Panen laste ette mängukaru.)*

Mida te teete siin? *(Küsin n-õ karu eest.)*

Oii, aga need on nii ilusad kilekotid!

Missugune see kilekott on? (meli) Väga huvitav! Kas teine kilekott on ka meli? Missugune see on?

Mul on kõht nii tühi! Näidake, mis kilekottide sees on.

1) maasikad. Mulle meeldivad maasikad! Ma näen, et need on erinevad.

Missugune see on? (toores) Oi, siis ma seda küll ei taha.

Aga missugune see on? (küps)

Anna mulle maasikas, mille ma saan kohe ära süüa!

*(Samamoodi teiste piltidega.)*

Need olid väga vahvad sõnad, millega te kilekotte kirjeldasite. Missugune see kilekott oli? Aga see?

Varsti jõuavad teised sõbrad ka siia. Aitäh, et aitasite siilil koristada. Kohtume varsti veel!

Kordame üle, mis sõnu me täna õppisime?

**Lisa 4.** Eestikeelsete sõnapaaride õpetamine, 4.tegevuse kava.

Teema: Mängud

Eesmärk:

- 1) Lapsed kasutavad sõnapaare *toores-küps* ja *meli-nasev* lauses iseseisvalt.

Vahendid: mänguasjad, pildid (toores ja küps maasikas/banaan/õun; mandariin/tomat/arbuus; kilekotid), kleepnäts, kilekotid

1. Omadussõnade kasutamine täiskasvanu lauset lõpetades

Täna tuletame meelde sõnad, mis me õppisime. Kaks sõna on pärisõnad, kaks sõna on mängusõnad.

Teiega tuli jälle siil mängima. Eile käis tema juures karu, kellele te näitasite asju, mida me siili toast leidsime.

Kellel on meeles, mille me karule näitasime?

- 1) Kilekotid. Karu ei mäleta enam, missugused need kilekotid on. Tuletame talle meelde!  
See kilekott on meli, aga see kilekott on ... (missugune?).  
See kilekott on nasev, aga see kilekott on ... (missugune?).
- 2) Maasikad.  
See maasikas on toores, aga see on ... .  
See maasikas on küps, aga see on ... .
- 3) Banaanid.  
See banaan on toores, aga see banaan on ... .  
See banaan on küps, aga see banaan on ... .
- 4) Tomatid.  
See tomat on toores, aga see tomat on ... .  
See tomat on küps, aga see tomat on ... .
- 5) Kilekotid. Me näitasime karule mitu kilekotti.  
See kilekott on nasev, aga see on ... .  
See kilekott on meli, aga see on ... .

*(Samamoodi kõigi eelmises tunnis kasutatud piltidega.)*

2. Omadussõnade iseseisev kasutamine

Siil tahab teiega memoriini mängida! Kas teie olete juba seda mänginud? Räägi, kuidas see mäng käib. *(Keegi lastest räägib.)*

Meie mängime niimoodi, et igaüks peab leidma paari ja rääkima, missugused need asjad (viljad või kilekotid) on. Nüüd on kilekotid samamoodi piltidel kujutatud. *(Näitan kilekottide pilte enne mängu alustamist, võrdlen neid päris kilekottidega.)*

Toon näite: Mina leidsin kaks banaani. Üks banaan on toores, aga teine on küps.

*(Lapsed otsivad paare ja kommenteerivad, mis need on ja missugused need on. Kommenteerivad ka siis, kui saavad kaks erinevat pilti.)*

### 3. Omadussõnade kasutamine lauses

Täna tulevad siili juurde jälle külalised. Ta tahab nendega poemängu mängida. Aitame tal mängu ette valmistada!

*(Panen laua peale suure paberi, kus on kujutatud riiulid.)* Siin on riiulid. Mitu riiulit on? (8)  
Sõbrad hakkavad riiulitelt endale kaupa valima.

Meie peame kõik need pildid riiulitele paigutama.

Toon näite: Mina panen riiuli peale seda. *(Võtan pildi, kinnitan suure paberi külge, riiulile.)*  
Selle riiuli peal on toores maasikas.

Nüüd oled sina siili eest! Võta üks pilt. Räägi, siil, mis on riiulil? *(Mängutegelane räägib lapse kõne kaudu.)*

Siil ütleb (sina oled siil!): Selle riiuli peal on ... .

*(Esialgu annan lause alguse ette, lõpu poole peaksid lapsed juba ise hakkama saama. Vajadusel lihtsustan lauset, nt: Siin on toores maasikas.)*

Siil on väga rõõmus. Mängisite temaga memoriinimängu ja jõudsite ka poemängu valmis teha.  
Nüüd saab siil oma sõpradega lõbusalt aega veeta. Tublid!

Milliseid sõnu oleme teiega õppinud eesti keeles?

**Lisa 5.** Venekeelsete sõnapaaride õpetamine, 1.tegevuse kava.

Тема: Переезд в новый дом

Цель занятия:

- 1) Дети употребляют прилагательные *мелкая-глубокая* и *мипная-солкая* повторяя их за логопедом в течении игровой деятельности.

Используемые предметы: 2 коробки, 2 ящика, 2 тарелки, 2 пары разных расчесок, игрушки.

### 1. Объяснение значения слов

Теперь мы будем разговаривать по-русски! Сегодня попробуем выучить 4 новых слова. 2 слова настоящих, 2 слова ненастоящих.

Зайка скоро переезжает. Вы когда-нибудь переезжали? Что зайке надо сначала сделать? Сейчас ему надо собрать все вещи, что бы перевезти их в другой дом. Давайте посмотрим, какие вещи ему надо собрать.

- 1) Здесь 2 коробки.  
В эту коробку влезет много вещей. Эта коробка глубокая.  
Во вторую коробку влезет намного меньше вещей. Попробуйте! Эта коробка мелкая.
- 2) Тарелки.  
В эту тарелку влезет много еды! Что можно кушать из такой тарелки? (суп, кашу)  
Эта тарелка глубокая.  
Во вторую тарелку влезет меньше еды. Из неё можно кушать суп? (нет, он вытечет.) Эта тарелка мелкая.
- 3) Расчески. Посмотрите, эти расчески одинаковые? (нет)  
Потрогайте эту расческу. Эта расческа мипная.  
Потрогайте эту расческу. Она совсем другая на ощупь, она как щетка. Эта расческа солкая.

(Так же с ящиками и ещё парой расчесок.)

### 2. Активное понимание слов

Поможем зайке сложить вещи в пакет!

- 1) У него две коробки. Какая коробка глубокая? Клади глубокую коробку в пакет.
- 2) Возьми мелкую коробку. Положим мелкую коробку в другой пакет!
- 3) Возьми черную мипную расческу.
- 4) Возьми черную солкую расческу.
- 5) Возьми мелкую тарелку.
- 6) Возьми глубокую тарелку.
- 7) Возьми мелкий ящик.
- 8) Возьми глубокий ящик.
- 9) Возьми синюю мипную расческу.

10) Возьми синюю солкую расческу.

3. Повторение слов

К зайке пришел в гости друг – мишка. Он хочет посмотреть, какие вещи зайка заберет в новый дом.

Ой, какая красивая тарелочка! Она мне очень нравится? Эта тарелка какая – мелкая или глубокая?

*(Так же с остальными предметами.)*

Вы помогли зайке сложить все вещи. Теперь он может переехать в новый дом.

Сегодня мы учили новые слова. Какие?

**Lisa 6.** Venekeelsete sõnapaaride õpetamine, 2.tegevuse kava.

Тема: Маша-растеряша

Цель занятия:

- 1) Дети употребляют прилагательные *мелкая-глубокая* и *мипная-солкая* с помощью взрослого в течении игровой деятельности.

Используемые предметы: куклы (девочка и мальчик), картинки (мелкие и глубокие тарелки, коробки, ящики, разные расчески).

### 1. Активное понимание слов

В прошлый раз мы учили 2 настоящих слова и 2 ненастоящих. Сегодня вспомним эти слова.

Маша потеряла свои вещи. Вы когда-нибудь теряли игрушки? Что вы тогда делали?

Помогите ей найти нужные вещи! Слушайте внимательно, что она говорит.

- 1) Где моя глубокая тарелка?
- 2) Где мелкая коробка?
- 3) Где мипная расческа?
- 4) Где солкая расческа?
- 5) Где глубокий ящик?
- 6) Где мелкая тарелка?
- 7) Где глубокая коробка?
- 8) Где ещё одна солкая расческа?
- 9) Где мелкий ящик?
- 10) Где мипная расческа?

### 2. Повторение прилагательных за взрослым

Давайте поможем Маше сложить все вещи, что бы она их больше не теряла.

У нас есть 2 коробки. Маша скажет вам, куда надо всё сложить.

- 1) Начнем с тарелок! Одна тарелка мелкая, вторая глубокая.  
Эта тарелка какая – мелкая или глубокая? Клади её сюда (показываю).  
А вторая тарелка какая? Клади её сюда.
- 2) Одна расческа мипная, вторая солкая.  
Эта расческа мипная или солкая? Клади её сюда.  
А эта расческа какая?  
(Так же с остальными предметами.)

### 3. Употребление прилагательных с помощью взрослого

К Маше пришел в гости друг. Как вы думаете, как его зовут?



Он очень хочет посмотреть, что в коробках спрятано. Слушайте внимательно, что он говорит!

- 1) Какие интересные, красивые тарелочки! Мне кажется эта тарелка мелкая.  
Он правильно сказал? Он совсем всё перепутал.  
Помоги ему вспомнить, какая эта тарелка?  
Я думаю, что вторая тарелка глубокая!  
Он правильно сказал? Он опять всё перепутал.  
Какая эта тарелка на самом деле?
- 2) Что же у Маше ещё в коробках интересного есть. О, я нашел две расчески!  
Эта расческа точно мипная!  
Опять неправильно!  
Скажи ему, какая это расческа?  
А вторая расческа какая?

*(Так же с остальными предметами.)*

**Lisa 7.** Venekeelsete sõnapaaride õpetamine, 3.tegevuse kava.

Тема: Игры с друзьями

Цель занятия:

- 1) Дети употребляют слова мелкая-глубокая и мипная-солкая самостоятельно, отвечая на вопрос (какая?/какой?).

Используемые предметы: картинки (2 пары тарелок, 2 пары коробок, 2 пары чашек, 2 пары кастрюль, 3 пары расчесок), игрушки (собака, ежик, мышка).

### 1. Повторение прилагательных

Когда я прихожу с вами играть, мы учим новые слова – два из них настоящих, два ненастоящих. Сегодня мы ещё раз попробуем выучить эти слова! Два слова были связаны с тарелками и коробками (показываю картинки) – одна тарелка глубокая, вторая мелкая. Ещё два слова связаны с расческами – одна расческа (показываю картинки) мипная, а другая расческа солкая.

Сегодня с вами пришла играть собачка. У кого из вас есть собака? Как её зовут? Как мы назовём эту собачку?

Она (*использую имя, которое выбрали дети*) хочет пойти в гости к своим друзьям. Там они будут вместе играть и веселиться. Собачка не знала, во что именно она с друзьями хочет играть, поэтому сложила здесь все вещи, которые ей под руку попались.

Давайте посмотрим, что собачка собирается отнести друзьям. (*На столе разложены по парам перевёрнутые картинки. Поочередно с детьми переворачиваем по одной картинке и называем, что на них изображено.*)

- 1) Здесь тарелка – она глубокая. Посмотри, что на второй картинке (чашка). Эта чашка какая? Она тоже ... (глубокая)
- 2) Здесь расческа – она синяя и мипная. Посмотри, что на второй картинке (расческа). Эта расческа тоже ... какая? (мипная)
- 3) Здесь мелкая кастрюля. Посмотри, что на второй картинке (тарелка). Эта тарелка тоже ... какая?

(*Так же с остальными картинками.*)

### 2. Употребление прилагательных заканчивая предложение

Как вы думаете, в какую игру собачка сможет играть с этими картинками? Давайте узнаем у её друзей. (Кладу на стол остальные игрушки.)

(Ёжик): Я знаю, во что можно поиграть! Мы можем попробовать найти пары!

Я, например, уже вижу две тарелки. Обе эти тарелки красные, но они все-равно чем-то отличаются.

- 1) Мне кажется, что вот эта тарелка мелкая, а эта тарелка ... какая? (глубокая)  
Забирай себе глубокую.

Какие ещё одинаковые вещи здесь есть?

*(Дети находят пары, а „ёжик“ начинает говорить, чем они отличаются. Дети заканчивают предложения.)*

### 3. Самостоятельное употребление прилагательных

Мышка тоже придумала одну игру, в которую можно сыграть. Она очень любит загадки. Вы знаете какие-нибудь загадки?

Давайте соберем все картинки и разложим их на столе.

Слушайте внимательно, мышка будет загадывать вам загадку. Попробуйте угадать, о чём она говорит!

- 1) Она синего цвета, ей можно расчесываться. Она маленькая и твёрдая.  
Что это? (расческа)  
Какая? (мипная)
- 2) Она прозрачная, в неё можно складывать очень много разных вещей. (глубокая коробка)
- 3) Из неё мы пьем, в неё влезет много-много чая! (глубокая чашка)

(В том же стиле загадываются загадки об остальных картинках. Дети называют предмет и использует соответственные прилагательные.)

Вы большие молодцы! Все вместе придумали разные игры с картинками, которые собачка взяла с собой. Друзьям было весело. Во что вы играете со своими друзьями?

Каждый раз, когда мы играем, мы учим слова – какие?

**Lisa 8.** Venekeelsete sõnapaaride õpetamine, 4.tegevuse kava.

Тема: День наоборот

Цель занятия:

- 1) Дети употребляют прилагательные мелкая-глубокая и мипная-солкая самостоятельно в предложении.

Используемые предметы: картинки (мелкие и глубокие кастрюли, тарелки, чашки, коробки, расчески), кукла (мальчик).

1. Самостоятельное употребление прилагательных (верификация, корригирование)

Сегодня последний раз, когда мы попробуем вспомнить слова, которые учили.

Запоминайте эти слова! Два слова настоящих – мелкая и глубокая. Два слова ненастоящих – мипная и солкая.

Сегодня к вам пришел играть мальчик. Как мы его назовём? (Какие ваши любимые имена?)

Пока вы шли ко мне играть, мальчик рассказал, что у него сегодня день наоборот! Как вы думаете, что это значит? Он сегодня говорит и делает всё наоборот.

Интересно, что он скажет о наших картинках. Слушайте внимательно.

- 1) Эта тарелка мелкая!  
Он правильно сказал?  
Какая эта тарелка на самом деле? (глубокая)
- 2) Эта расческа солкая!  
Он правильно сказал?  
Какая эта расческа на самом деле? (мипная)
- 3) Эта кастрюля глубокая!  
Какая эта кастрюля на самом деле?

*(Так же с остальными картинками.)*

2. Самостоятельное употребление прилагательных в предложении

Мальчик очень хочет рисовать. Вы любите рисовать? Что вы обычно рисуете?

Так как сегодня день наоборот, то некоторые его рисунки остались незаконченными. Поможем ему дорисовать!

*(Каждому ребёнку даётся лист бумаги, на котором начерчены контуры предметов, часть рисунков не закончена.)*

Попробуй догадаться, что мальчик хотел нарисовать!

- 1) Как ты думаешь, что это? (глубокая тарелка) Дорисуй картинку!  
Скажи, что мальчик хотел нарисовать?

Он хотел нарисовать глубокую тарелку. *(Первое предложение является примером того, какие предложения дети должны составлять.)*

- 2) Как ты думаешь, что он хотел нарисовать здесь? (мипную расчёску) Дорисуй!  
Он хотел ... что?

*(Таким же образом дети составляют предложения, дорисовывая остальные рисунки: мелкая тарелка, глубокая и мелкая кастрюля, глубокая и мелкая чашка, несколько расчёсок. )*

Теперь все его рисунки дорисованы. Молодцы!

Какие 4 слова мы выучили на русском языке?

**Lisa 9.** Eestikeelsete omadussõnade omandamist hindav materjal (2. ja 3.järelhindamine)

Iga kord, kui me koos mängisime, õppisime sõnu. Neli sõna õppisime eesti keeles ja neli sõna vene keeles. Kõigepealt vaatame, millised sõnad on sul meeles eesti keeles.

Vaata, siin on üks pood. Poes on müügil erinevad asjad. Huvitav, mida selles poes osta saab. (Laua peal paarikaupa ümberpööratud pildid viljadest ja kilekottidest.) Pööra pildid ümber!

1. Kaks banaani  
Missugune see banaan on? (toores)  
Missugune see banaan on? (küps)
2. Kaks kilekotti  
Missugune see kilekott on? (meli)  
Missugune see kilekott on? (nasev)
3. Kaks maasikat  
Missugune see maasikas on? (toores)  
Missugune see maasikas on? (küps)
4. Kaks kilekotti  
Missugune see kilekott on?  
Missugune see kilekott on?

(Pööran pildid jälle ümber.) Vaata, kes tuli ka poodi! (poiss ja tüdruk)

Pane silmad kinni! (Panen eelnevalt nimetatud pildid ja kahte väiksesse riidekotti, lisan igasse kotti veel ühe pildi – pikk ja lühike küünal.) Tee silmad lahti. Sõbrad ostsid juba midagi.

Vaatame, mis tüdruku kotis on.

Toon näite: Tüdruku kotis on pikk küünal! Vaata, mida sina tüdruku kotist leiad. Ütle pikalt – tüdruku kotis on ... .

- 1) Tüdruku kotis on toores banaan.
- 2) Tüdruku kotis on küps maasikas.
- 3) Tüdruku kotis on meli kilekott.
- 4) Tüdruku kotis on nasev kilekott.

Vaatame, mis poisi kotis on.

Toon näite: Poisi kotis on lühike küünal! Vaata sina, mis poisi kotis veel on. Ütle pikalt – poisi kotis on ... .

- 1) Poisi kotis on küps banaan.
- 2) Poisi kotis on toores maasikas.
- 3) Poisi kotis on nasev kilekott.
- 4) Poisi kotis on meli kilekott.

**Lisa 10.** Venekeelsete omadussõnade omandamist hindav materjal (2. ja 3.järeldamine)

Сначала мы учили слова на эстонском, а потом и на русском. Сейчас посмотрим, какие русские слова ты запомнил(а).

С тобой пришёл поиграть мишка. Ему очень нравится играть в прятки! Ты когда-нибудь играл(а) в прятки?

Сегодня мишка хочет спрятать картинки. Ты должна будешь их найти!

Сначала он покажет тебе, какие картинки надо искать.

- 1) Две тарелки  
Какая эта тарелка? (глубокая)  
Какая эта тарелка? (мелкая)
- 2) Две расчески  
Какая эта расчёска? (мипная)  
Какая эта расчёска? (солкая)
- 3) Две чашки  
Какая эта чашка? (мелкая)  
Какая эта чашка (глубокая)
- 4) Две расчёски  
Какая эта расчёска? (солкая)  
Какая эта расчёска? (мипная)

Теперь мишка спрячет эти картинки где-то в комнате. Закрой глаза и не подглядывай!

Всё! Открывай глаза. Можешь начинать искать. Я помогу тебе сначала.

(Пример): Я что-то нашла! На стуле лежит короткая свеча. Ой, кажется не мишка это здесь положил. Но когда ты найдешь нужную картинку – скажи об это так же длинно.

- 1) На полке лежит мелкая тарелка.
- 2) На окне лежит глубокая тарелка.
- 3) На ковре лежит мипная расчёска.
- 4) На столе лежит солкая расчёска.
- 5) Под столом лежит мелкая чашка.
- 6) На стуле лежит глубокая чашка.
- 7) В шкафу лежит солкая расчёска.
- 8) В столе лежит мипная расчёска.

**Lisa 11.** Eestikeelne küsimustik lapsevanemale.

A) Taustandmed

Lapse eesnimi:

.....

Sünniaeg:

.....

Lasteaed:

.....

Käib eesti lasteaia alates (palume märkida kuu ja aasta)

.....

Kas enne lasteaeda tulekut on lapsel olnud võimalus eesti keelega kokku puutuda? Mis vanusest? Kus?

.....

Kas laps on käinud/käib eesti ja/või vene logopeedi juures? Millal? Mis probleemiga?

.....

**Ema rahvus:** .....

Ema eesti keeles oskus (tõmmata ring ümber õige vastuse):

- a) mõistab, aga ei räägi
- b) mõistab ja räägib vigadega
- c) mõistab ja räägib hästi
- d) ei mõista ega räägi

**Isa rahvus:** .....

Isa eesti keele oskus (tõmmata ring ümber õige vastuse) :

- a) mõistab, aga ei räägi
- b) mõistab ja räägib vigadega
- c) mõistab ja räägib hästi
- d) ei mõista ega räägi

**Vanemate hinnang lapse eesti keele oskusele** (tõmmata ring ümber õige vastuse):

- a) parem kui vene keele oskus,
- b) halvem kui vene keele oskus,
- c) enam-vähem võrdne vene keele oskusega.

**Ema räägib lapsega** (tõmmata ring ümber õige vastuse)

- a) ainult vene keeles
- b) peamiselt vene keeles, harva ka eesti keeles
- c) vene ja eesti keeles enam-vähem võrdselt
- d) peamiselt eesti keeles, harva ka vene keeles
- e) ainult eesti keeles

**Isa räägib lapsega** (tõmmata ring ümber õige vastuse)

- a) ainult vene keeles
- b) peamiselt vene keeles, harva ka eesti keeles
- c) vene ja eesti keeles enam-vähem võrdselt
- d) peamiselt eesti keeles, harva ka vene keeles
- e) ainult eesti keeles



## B) Lapse varane kõne areng

\*15 kuud = 1 aasta 3 kuud

16 kuud = 1 aasta 4 kuud

24 kuud = 2 aastat

30 kuud = 2 aastat 6 kuud

1) Kui vanalt tulid Teie lapsel esimesed sõnad? (Sõnad ei pea olema õigesti hääldatud.)	a) Enne 15. kuud c) Pärast 24. kuud	b) 16.–24. kuul
	Kui Teil on meeles, siis palun tooge näiteid lapse esimestest sõnadest:	
2) Kui vanalt hakkas laps moodustama kahesõnalust? (Kahesõnaluse koosneb kahest sõnast, nt <i>anna pall</i> , <i>emme oma</i> .)	a) Enne 24. kuud c) Pärast 30. kuud	b) 25.–30. kuul
	Kui Teil on meeles, siis palun tooge näiteid lapse kahesõnalustest:	
3) Kas Teie lapse varane kõne areng erines teistest sama vanade laste kõne arengust?	a) Üldse ei erinenud c) Erines üpris palju	b) Erines vähesel määral d) Erines väga palju

## C) Lapse emakeele oskus eakaaslastega võrreldes

4) Kuidas väljendab Teie laps oma mõtteid vene keeles?	a) Mitte eriti hästi c) Samamoodi kui teised	b) Natukene halvemini kui teised vene emakeelega lapsed d) Paremini kui teised
5) Kas lapsel on raske korrektseid lauseid vene keeles moodustada? (Sõnade valik; õiged sõnalõpud; piisavalt pikad laused, et edasi anda mõtet.)	a) Ei ole raske c) Natukene raske	b) Sama raske kui teistel lastel d) Väga raske
6) Kas perel ja sõpradel on lihtne lapsega vene keeles vestelda?	a) Jah, väga lihtne c) Mõnikord ei ole lihtne	b) Lihtne d) Ei, väga raske
7) Kas Te olete rahul, kuidas Teie laps räägib vene keelt?	a) Väga rahul c) Üldiselt rahul	b) Rahul d) Ei ole üldse rahul
	Miks Te ei ole rahul?	

D) Info perekonna kohta

Pere: lapse ema, isa, õde, vend, teised sugulased

8) Missugune haridustase on lapse vanematel?	Ema: a) lõpetamata põhiharidus, algharidus b) põhiharidus c) keskharidus või kutseharidus d) rakenduslik kõrgharidus/ keskeriharidus e) kõrgharidus  Isa: a) lõpetamata põhiharidus, algharidus b) põhiharidus c) keskharidus või kutseharidus d) rakenduslik kõrgharidus/ keskeriharidus e) kõrgharidus
9) Kas peres on keegi, kellel on esinenud raskusi lugema ja/või kirjutama õppimisel?	a) Ei ole kindlasti b) Jah, ilmselt on, aga väga kindlalt ei tea c) Jah, on küll (on kindlalt teada)  Palun täpsustage, kellel:
10) Kas peres on keegi, kellel on esinenud raskusi kõnelema õppimisel ja / või sõnade hääldamisel?	a) Ei ole kindlasti b) Jah, ilmselt on, aga väga kindlalt ei tea c) Jah, on küll (on kindlalt teada)  Palun täpsustage, kellel:
11) Kas peres on keegi, kellel on esinenud koolis mitmete ainete õppimisel raskusi?	a) Ei ole kindlasti b) Jah, ilmselt on, aga väga kindlalt ei tea c) Jah, on küll (on kindlalt teada)  Palun täpsustage, kellel:

Aitäh!

**Lisa 12. Venekeelne küsimustik lapsevanemale.**

**A) Общие данные**

Имя ребёнка: .....

Число, месяц и год рождения: .....

Детский сад .....

В эстонский детский сад ребёнок ходит начиная с (какого года, месяца)? .....

Слышал ли ваш ребёнок до прихода в детский сад эстонский язык? С какого возраста и где?

.....

Посещал ли ребёнок русско-/или эстоноязычного логопеда? Когда? С какой проблемой?

.....

**Национальность мамы:** .....

Каково владение эстонским языком у мамы ребёнка? (обведите правильный ответ):

- а) понимает, но не говорит
- б) понимает и говорит с ошибками
- в) хорошо понимает и говорит
- г) не понимает и не говорит

**Национальность папы:** .....

Каково владение эстонским языком у папы ребёнка? (обведите правильный ответ):

- а) понимает, но не говорит
- б) понимает и говорит с ошибками
- в) хорошо понимает и говорит
- г) не понимает и не говорит

**Каково, по Вашему мнению, владение эстонским языком у Вашего ребёнка?**

(обведите правильный ответ):

- а) лучше, чем владение русским языком
- б) хуже, чем владение русским языком
- в) более-менее одинаково с владением русским языком

**Мама говорит с ребёнком** (обведите правильный ответ):

- а) только на русском языке
- б) в основном на русском, иногда на эстонском
- в) на русском и на эстонском одинаково
- г) в основном на эстонском, иногда на русском
- д) ) только на эстонском языке

**Папа говорит с ребёнком** (обведите правильный ответ):

- а) только на русском языке
- б) в основном на русском, иногда на эстонском
- в) на русском и на эстонском поровно
- г) в основном на эстонском, иногда на русском
- д) ) только на эстонском языке

Б) Раннее развитие речи ребёнка

\*15 месяцев = 1 год 3 месяца

16 месяцев = 1 год 4 месяца

24 месяца = 2 года

30 месяцев = 2 года 6 месяцев

1) В каком возрасте у Вашего ребёнка появились первые слова? (Произношение не должно быть правильным).	а) Раньше 15 месяцев б) 16-24 месяцев в) после 24. месяца  Если Вы помните первые слова, то напишите их, пожалуйста, здесь:
2) В каком возрасте Ваш ребёнок начал говорить предложения, состоящие из двух слов (например: <i>дай мячик, ещё молоко</i> )	а) Раньше 24 месяцев б) 25-30 месяцев в) после 30. месяца  Если вы помните, то приведите, пожалуйста, примеры этих предложений:
3) Развитие ранней речи Вашего ребёнка отличалось от развития речи детей такого же возраста?	а) Совсем не отличалось б) Отличалось немного в) Отличалось довольно сильно г) Отличалось очень сильно

В) Владение родным языком по сравнению с ровесниками

4) Как Ваш ребёнок выражает свои мысли на русском языке?	а) Не совсем хорошо б) Немного хуже, чем другие русские дети в) Так же, как другие г) Лучше, чем другие
5) Сложно ли ребёнку составлять корректные предложения на русском языке? (выбор слов, правильные окончания слов, достаточно длинные предложения, что бы передать мысль)	а) Не сложно б) Так же сложно, как и другим детям в) Немного сложно г) Очень сложно
6) Семье и друзьям легко говорить с ребёнком на русском языке?	а) Да, очень легко б) Легко в) Иногда не легко г) Нет, очень сложно
7) Довольны ли Вы тем, как Ваш ребёнок говорит по-русски?	а) Очень довольны б) Довольны в) В общем довольны г) Вообще не довольны  Почему вы не довольны?

Г) Информация о семье ребёнка

Семья: мать ребёнка, отец, сестра, брат, другие родственники

8) Какое образование у родителей ?	Мама: а) незаконченное основное, начальное б) основное образование в) среднее или профессиональное прикладное г) высшее / среднее специальное д) высшее образование  Папа: а) незаконченное основное, начальное б) основное образование в) среднее или профессиональное прикладное г) высшее / среднее специальное д) высшее образование
9) Есть ли в семье кто-то, у кого имелись или имеются затруднения с чтением и правописанием?	а) Нет б) Да, наверно есть, точно не знаю в) Да, есть  Пожалуйста, уточните у кого:
10) Есть / были ли у кого-то в семье трудности с развитием речи и / или произношением слов?	а) Нет б) Да, наверно есть, точно не знаю в) Да, есть  Пожалуйста, уточните у кого:
11) Есть ли в семье кто-то, у кого возникали(ют) трудности с изучением многих школьных предметов?	а) Нет б) Да, наверно есть, точно не знаю г) Да, есть  Пожалуйста, уточните у кого:

Спасибо!

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina \_\_\_\_\_ Anastassia Leljavina \_\_\_\_\_  
(*autori nimi*)  
(sünnikuupäev: 08.07.1993)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Spetsiifilise kõnearengupuude välja selgitamine kakskeelsetel lastel dünaamilise hindamise teel,  
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on \_\_\_\_\_ Merit Hallap \_\_\_\_\_,  
(*juhendaja nimi*)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, \_\_\_\_\_ 16.05.2017 \_\_\_\_\_ (*kuupäev*)